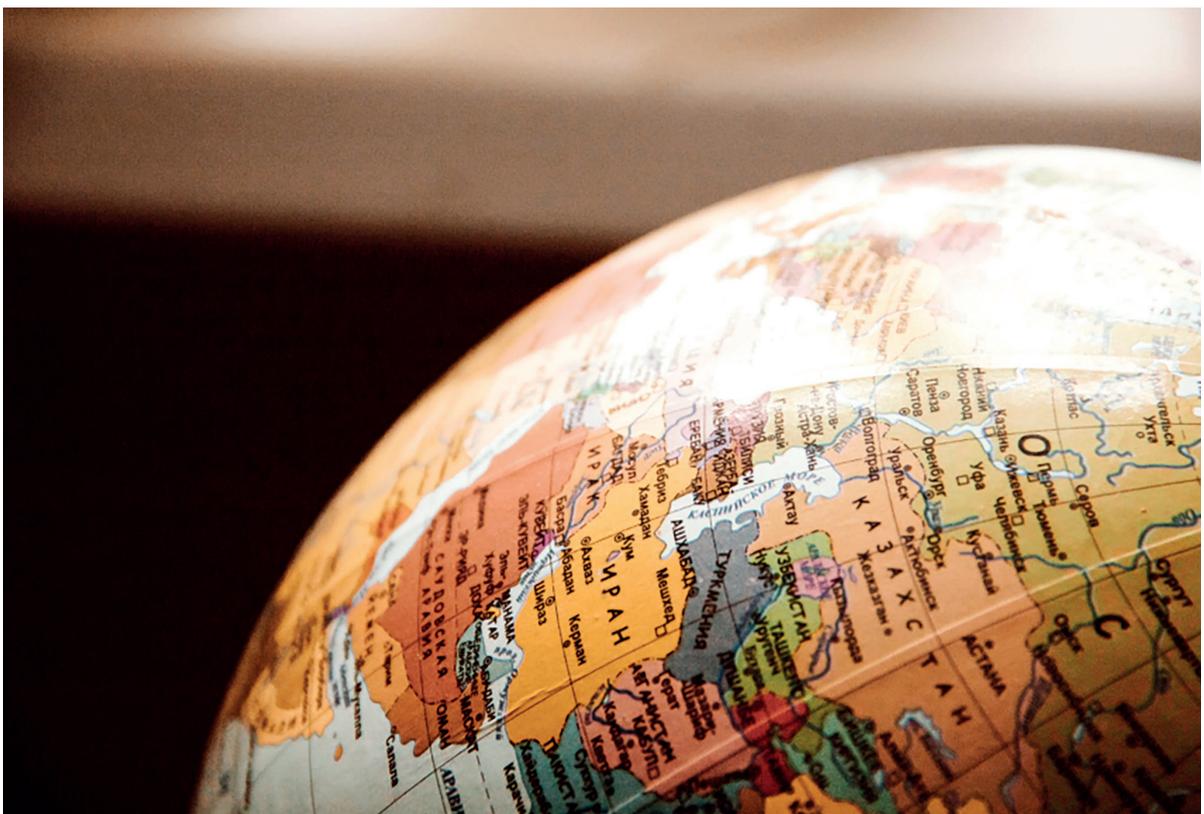


INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



Pertinencia y aprendizaje global en educación superior

Javier Iván Guerrero Escobar (comp.)

INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Pertinencia y aprendizaje global en educación superior



INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

Pertinencia y aprendizaje global en educación superior

Javier Iván Guerrero Escobar (comp.)

Alba Yolanda Castillo Sanabria, mic., Miguel Ángel Casallas Herrera, Blanca Lucía Cely,
José Gregorio Rodríguez Suárez, cjm., Carlos Pacheco, Pilar Mendoza, Alirio Raigozo Camelo,
Juan Diego Suárez Gómez, Fredy E. Cárdenas R., Helio Alexander Hernández Castro,
Giselle Sarmiento, Maritza Ruiz, Roger Reyes, Jayson Andrey Bernate,
Gabriel Gerardo Duarte Forero, Claudia Marcela Sánchez Vargas,
Paola Ospina Rodríguez, Patricia Izquierdo Ramírez

Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas: pertinencia y aprendizaje global en educación superior /Alba Yolanda Castillo Sanabria, Miguel Ángel Casallas Herrera, Blanca Lucía Cely...[y otros 15.] ; compilador Javier Iván Guerrero Escobar. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-451-8

e-ISBN (pdf): 978-958-763-452-5

323 p.; 16 x 24 cm.

I.Educación superior -- Investigaciones 2.Coopereación Universitaria -- Estudio de casos 3.Cooperación internacional educativa -- Investigaciones 4.Desarrollo curricular -- Estudio de casos 5.Inovaciones educativas 6.Inglés -- Enseñanza superior i.Casallas Herrera, Miguel Ángel ii.Cely, Blanca Lucía iii.Rodríguez Suárez, José Gregorio iv.Pacheco, Carlos v.Mendoza Pilar vi.Raigozo Camelo, Alirio vii.Suárez Gómez, Juan Diego viii.Cárdenas R., Fredy E. ix.Hernández Castro, Helio Alexander x.Sarmiento, Giselle xi.Ruiz, Maritza xii.Reyes, Roger xiii.Bernate, Jayson Andrey xiv.Duarte Forero, Gabriel Gerardo xv.Sánchez Vargas, Claudia Marcela xvi.Ospina Rodríguez, Paola, xvii.Izquierdo Ramírez, Patricia, xviii.Guerrero Escobar, Javier Iván (compilador)

CDD: 378.8 I57i BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 99655

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99655>



Presidente del Consejo de Fundadores
P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria
Minuto de Dios - uniminuto
P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica
Sthepanie Lavaux

Rector Bogotá Presencial
Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá Presencial
Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación Bogotá Presencial
Benjamín Barón Velandia

Subdirectora Centro Editorial
Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinador de Publicaciones Bogotá Presencial
Jonathan Alexander Mora Pinilla

Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas.
Pertinencia y aprendizaje global en educación superior

Autores

Alba Yolanda Castillo Sanabria, mic., Miguel Ángel Casallas Herrera, Blanca Lucía Cely, José Gregorio Rodríguez Suárez, cjm., Carlos Pacheco, Pilar Mendoza, Alirio Raigozo Camelo, Juan Diego Suárez Gómez, Fredy E. Cárdenas R., Helio Alexander Hernández Castro, Giselle Sarmiento, Maritza Ruiz, Roger Reyes, Jayson Andrey Bernate, Gabriel Gerardo Duarte Forero, Claudia Marcela Sánchez Vargas, Paola Ospina Rodríguez, Patricia Izquierdo Ramírez.

Corrección de estilo

Elvira Lucía Torres Barrera

Diagramación y diseño de portada

Mauricio Salamanca

Impresión

Xpress Studio Gráfico
Impreso en Colombia - Printed in Colombia
Primera edición: 2021
200 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - uniminuto
Calle 81 B # 72 B - 70
Bogotá D.C. - Colombia
2021

© Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - uniminuto. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de uniminuto.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	15
INTRODUCCIÓN	19

PRIMERA PARTE

REFLEXIÓN TEÓRICA EN TORNO A LA INTERNACIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo 1

Dominio de inglés como lengua extranjera: ¿Oportunidad u obstáculo en el desarrollo profesoral y la internacionalización?	24
--	----

Javier Iván Guerrero Escobar

Capítulo 2

Identidad, nación, sentido de pertenencia en el marco de la internacionalización curricular	41
--	----

Alba Yolanda Castillo Sanabria, mc.

Capítulo 3

Internacionalización de la educación superior:
más allá de la movilidad académica 57

Miguel Ángel Casallas Herrera

Capítulo 4

Aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL):
un modelo educativo para el fomento de la internacionalización
en educación superior bajo principios de equidad e inclusión 91

Blanca Lucía Cely, Javier Iván Guerrero Escobar,

P. José Gregorio Rodríguez Suárez, cjm.

Capítulo 5

La evaluación de la internacionalización curricular: estrategia de gestión para la
evaluación de los currículos 123

Carlos Pacheco

Capítulo 6

Comparaciones de los sistemas educativos: la educación comparada
como estrategia metodológica para evaluar experiencias internacionales 141

Carlos Pacheco

Capítulo 7

La internacionalización en torno al Centro Internacional
de Investigación para el Desarrollo en Educación 151

Pilar Mendoza, Alirio Raigozo Camelo

Fredy E. Cárdenas R., Juan Diego Suárez Gómez

SEGUNDA PARTE
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo 8

El aprendizaje invertido como propuesta pedagógica
para la formación en el curso virtual Cátedra Minuto de Dios 181

Helio Alexander Hernández Castro

Capítulo 9

Estrategias de comprensión: más allá del quiz y las preguntas de comprensión 205

Giselle Sarmiento, Maritza Ruiz

Capítulo 10

El regreso de la oralidad 223

Roger Reyes

Capítulo 11

Evaluación de las acciones motrices en el fútbol y el fútbol sala 239

Jayson Andrey Bernate

Capítulo 12

Un rollo praxeológico 259

Gabriel Gerardo Duarte Forero

Capítulo 13

Las narrativas digitales como posibilidad
de encuentro intergeneracional y construcción de memoria colectiva 271

Claudia Marcela Sánchez Vargas

Capítulo 14

La lectura crítica y la producción de textos académicos: habilidades comunicativas para la participación en la sociedad del conocimiento 285

Paola Ospina Rodríguez

Capítulo 15

La educación del corazón y la mente:
una experiencia de la práctica en responsabilidad social 305

Patricia Izquierdo Ramírez

CONCLUSIÓN 321

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 <i>Herramientas del MEN para influenciar mejora de niveles de inglés en las IES</i>	27
Figura 1.2 <i>Progresión tiempo/nivel de inglés</i>	32
Figura 8.1 <i>Modelo de aprendizaje invertido (flipped learning)</i>	192
Figura 8.2 <i>Implementación de cuestionarios</i>	194
Figura 8.3 <i>Secuencia del aprendizaje invertido (flipped learning)</i>	195
Figura 10.1 <i>Lección inaugural «El regreso de la oralidad» para la Especialización en Procesos Lecto-escriturales UNIMINUTO, SP</i>	225
Figura 10.2 <i>Aviso virtual de convocatoria para la electiva Estrategias para la Comunicación Oral en el Contexto Académico</i>	232
Figura 10.3 <i>Rejilla para evaluación de presentaciones orales</i>	233

Figura 11.1		
	<i>Cronograma del espacio académico en el aula virtual (captura de pantalla)</i>	244
Figura 11.2		
	<i>Ejercicios de movilidad y activación articular</i>	245
Figura 11.3		
	<i>Retroalimentación de planeador de un estudiante</i>	249
Figura 11.4		
	<i>Retroalimentación de diarios de campo</i>	250
Figura 11.5		
	<i>Aplicación de la intervención pedagógica</i>	252
Figura 11.6		
	<i>Exposiciones magistrales por grupos colaborativos</i>	252
Figura 13.1		
	<i>Tipos de relato</i>	276
Figura 13.2		
	<i>Características del tutor</i>	278
Figura 14.1		
	<i>Valoración y análisis de la procedencia del texto</i>	289
Figura 14.2		
	<i>Comprensión del texto</i>	290
Figura 14.3		
	<i>Reflexión y crítica del texto</i>	290
Figura 14.4		
	<i>Rango de calificación de la prueba de entrada</i>	291
Figura 14.5		
	<i>Estudiante de la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC 1)</i>	301

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1 <i>Dimensiones del aprendizaje colaborativo</i>	75
Tabla 4.1 <i>Ejemplos de cursos COIL</i>	112
Tabla 4.2 <i>Fases previas para la implementación de un curso de tipo COIL</i>	114
Tabla 4.3 <i>Fases durante la implementación del curso</i>	115
Tabla 4.4 <i>Ejemplos de actividades rompehielo para pregrado</i>	117
Tabla 7.1 <i>Proceso de Internacionalización entorno al CIIDE</i>	173
Tabla 8.1 <i>Los cuatro pilares del aprendizaje invertido (F-L-I-P)</i>	190
Tabla 11.1 <i>Instrumento evaluativo de mi proceso</i>	253

Tabla 14.1

Encuesta de comprensión de textos y lectura crítica 288

Tabla 14.2

Entrevista sobre producción de textos académicos 291

PRESENTACIÓN

El mar es peligroso y sus tormentas terribles, pero estos obstáculos nunca han sido razones suficientes para quedarse en tierra.

Fernando de Magallanes (1520)

Es innegable la importancia de la internacionalización en la educación superior, pues ninguna disciplina o formación sin perspectivas globales es completa y actualizada. Esto supone inmensos obstáculos que, como Fernando de Magallanes decía, no pueden detenernos en la búsqueda de la educación de calidad al alcance de todos. Mares peligrosos y tormentas terribles como la obtención de recursos económicos —que implica la movilidad académica, visados, barreras lingüísticas— y otros tan inesperados como la pandemia de la COVID-19, no pueden ser razones para que los estudiantes de educación superior «se queden en tierra» o no puedan acceder a perspectivas globales de sus disciplinas, comparaciones curriculares y colaboración internacional. La respuesta a tales retos, más que en la asignación de una mayor cantidad de recursos económicos (que siempre serán insuficientes) o en establecer alianzas y convenios, está en el currículo. Durante el aislamiento que propiciado por la pandemia, se hizo obvio que la movilidad entrante y saliente de estudiantes y profesores no podría ser el enfoque de los esfuerzos de internacionalización en la educación superior. Por ello, programas

robustos de internacionalización en casa que incluyan perspectivas globales en los espacios académicos obligatorios y no solo en electivas, estrategias de movilidad virtual —como la Colaboración Académica Internacional (COIL), clases espejo y otras— deben ser incluidas como parte integral de la estrategia de aprendizaje global en la educación para el 100 % de los estudiantes.

Por esta razón, la Vicerrectoría Académica de la Sede Bogotá Presencial, de UNIMINUTO ha puesto su mirada en la internacionalización del currículo como estrategia para promover el aprendizaje global, incluir perspectivas y tendencias internacionales en cada disciplina, mejorar el dominio de lenguas extranjeras, formar en interculturalidad y, con todo ello, formar ciudadanos del mundo. Es así como surge el libro *Internacionalización de currículo y experiencias pedagógicas. Pertinencia y aprendizaje global en educación superior*, el tercero de la serie de textos de apoyo a la docencia que, junto con los talleres de reflexión curricular, promueve la Dirección de Docencia de la Sede Bogotá Presencial de UNIMINUTO.

Dicha serie inició en 2016 con el libro *Didáctica para no didácticos*, mediante el cual se promovió la reflexión en didáctica para profesionales de muchas disciplinas que convergen en la educación superior. En 2018, se publicó *Evaluando la evaluación*, que presentó importantes conceptos sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Con el presente libro, en 2020, se promueve la internacionalización del currículo como alternativa de igualdad en el acceso a la internacionalización, a través de reflexiones en torno al aprendizaje del inglés, la revisión conceptual de lo que implican la internacionalización en casa y la internacionalización del currículo; el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) como herramienta fundamental de la internacionalización del currículo; la evaluación de la internacionalización del currículo y la educación comparada; y, finalmente, una experiencia exitosa de UNIMINUTO con la creación del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CIIDE).

Esperamos que este trabajo inspire y motive a los lectores a innovar y crecer en la inclusión de perspectivas internacionales en sus clases o programas, de tal forma que tengamos currículos internacionalmente pertinentes.

INTRODUCCIÓN

Mientras enseño continúo buscando, indagando.

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagué.

*Investigo para comprobar, comprobando intervengo,
interviniendo educo y me educo.*

Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire

La formación de futuros técnicos, tecnólogos y profesionales implica un proceso continuo de reflexión curricular desde escenarios distintos pero complementarios. Dos de estos escenarios son la internacionalización y la experiencia pedagógica en el aula de clase. Quizás, en apariencia, estos escenarios no necesariamente van de la mano, pero al hablar de internacionalización del currículo, se vuelven casi uno solo.

De ahí la organización de este libro, que se ha dividido en dos partes. La primera, «Reflexión teórica en torno a la internacionalización del currículo» busca generar reflexiones en torno a aspectos importantes de la internacionalización del currículo. En primer lugar, se analiza el aprendizaje del inglés como uno de los factores claves en internacionalización y la defensa de su prevalencia sobre otros idiomas. Luego, se aborda el tema de la identidad nacional en procesos de internacionalización, pues algunos críticos afirman que los procesos de internacionalización en la educación superior tienden a enfatizar en culturas extranjeras en detrimento de la propia. Se argumenta que la internacionalización bien entendida fomenta el conocimiento de

valores nacionales y la reflexión sobre los mismos antes que desconocerlos, generando así conceptos de identidad nacional. Posteriormente, se presenta una conceptualización de términos relevantes sobre internacionalización del currículo a fin de establecer un lenguaje común dentro de las distintas opciones que nos da la literatura. Se avanza hacia la evaluación de estrategias de internacionalización, pues no basta con realizar acciones de internacionalización del currículo, sino que es importante medir su efectividad. Se explica luego el uso de la estrategia COIL y la colaboración internacional, como alternativa a la movilidad que permite lograr trabajo intercultural y colaborativo entre estudiantes de distintos países, sin necesidad de viajar y todo lo que esto conlleva. Factor que resulta conveniente en gran medida ante las restricciones a los viajes internacionales. Finalmente, se presenta la experiencia concreta de UNIMINUTO, Sede Bogotá Presencial, en internacionalización: la creación del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de la Investigación (CIIDE) junto con el College of Education de la Universidad de Missouri de los Estados Unidos.

Con esa primera parte, se plantea una base sobre la cual es posible pensar actualizaciones micro y macrocurriculares en los programas de educación superior. Sin pretender abarcar todos los escenarios que confluyen en la calidad de un programa de educación superior, con los artículos seleccionados se pretende fomentar una interesante discusión sobre lo que implica la internacionalización del currículo.

Por otro lado, en la segunda parte de esta obra, se exponen algunas de las buenas prácticas pedagógicas de los profesores de la Sede Presencial Bogotá, Calle 80. Si bien estas no tienen que ver exactamente con temas de internacionalización del currículo, son ejemplos para replicar y por ello vale la pena su difusión. Justamente, que el lector identifique este factor de réplica o aquellos aspectos que se pueden *copiar* y llevar a otros escenarios es lo que se espera lograr con la presentación de estas experiencias pedagógicas que han sido sistematizadas por los profesores.

La Vicerrectoría Académica de la Sede Presencial Bogotá, Calle 80, ha invitado a los profesores para que, en las jornadas de inducción profesoral, las expongan y socialicen con sus compañeros, a fin de las conozcan y puedan ser replicadas por la comunidad educativa. En el marco de la pedagogía praxeológica que practica UNIMINUTO, sistematizar una experiencia pedagógica tiene sentido si esta genera conocimiento útil tanto para los actores de la experiencia como para otros que puedan usar ese conocimiento y desarrollar experiencias similares. Por ello, es importante que las experiencias pedagógicas tengan un componente didáctico o pedagógico replicable por otros profesores. Sin importar la disciplina o área de conocimiento, los lectores de la segunda parte de este libro podrán identificar algún aspecto interesante que pueden *copiar* o replicar en sus clases.

Para la sistematización de experiencias educativas se siguió el modelo praxeológico, de modo que su exposición se basa en las cuatro fases o momentos propias de este: 1) Fase del ver: comprender la problemática y sensibilizarse frente a ella. 2) Fase del juzgar: problematizar la anterior observación y responder a la pregunta ¿qué puede hacerse? 3) Fase del actuar: explicar qué se hizo en concreto. 4) Fase de la devolución creativa: responder a la pregunta ¿qué aprendemos de lo que se hizo y cómo aporta esto a otros profesores?

Cabe mencionar que para la selección de los capítulos de la primera parte se tuvo en cuenta su relevancia académica para que un programa pueda implementar un proceso de internacionalización del currículo, mientras que para la segunda parte, los profesores postularon sus experiencias mediante convocatoria abierta para socializar luego sus experiencias frente a profesores y jurados en una jornada de inducción. Se trata, pues, de experiencias pedagógicas fueron bien valoradas por ambos públicos y, por ello, se llevó a cabo el acompañamiento en su sistematización. El factor común es, entonces, la pertinencia:

Es pertinente promover el aprendizaje global, así como replicar y hacer visibles las buenas prácticas pedagógicas en educación superior.

De esta forma, se pone a disposición de la comunidad educativa, este abrebocas para repensar la internacionalización del currículo y un repertorio de buenas prácticas de aula, que esperamos sean replicadas, criticadas y ampliadas, a fin de generar cada vez más y mejores procesos de enseñanza-aprendizaje que redunden en la calidad y la pertinencia educativas.



PRIMERA PARTE

REFLEXIÓN TEÓRICA EN TORNO
A LA INTERNACIONALIZACIÓN
DEL CURRÍCULO
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo

1

DOMINIO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA: ¿OPORTUNIDAD U OBSTÁCULO EN EL DESARROLLO PROFESORAL Y LA INTERNACIONALIZACIÓN?

Javier Iván Guerrero Escobar

Para nadie es un secreto que el dominio de una lengua extranjera, preferiblemente el inglés, es componente indispensable en la formación de un profesional del siglo XXI. Aunque se pueda generar una natural resistencia en profesores universitarios a que el dominio del inglés sea un requisito para acceder a un buen escalafón o ser tenido en cuenta para ascensos, es innegable que el inglés, más que otros idiomas, es indispensable en la educación superior. Varios estudios demuestran la importancia de este idioma sobre los demás. Según Crystal (1997), en un análisis hecho hace más de 10 años, alrededor de un tercio de la población mundial tenía algún grado de contacto con el inglés, bien fuera por razones de trabajo, estudios o por su cultura, lo cual es una tendencia que se ha mantenido. En estudios más recientes, Lustig (2018) afirma que el inglés es la *lingua franca* favorita en el mundo y da como ejemplo el hecho de que alrededor de 350 millones de personas en China tienen algún conocimiento de inglés y en la India esta cifra asciende a los 100 millones.

También es conocido que el nivel de inglés de los estudiantes y el uso de este para orientar clases de contenidos es un indicador para medir la internacionalización. No obstante, muchos pueden argumentar que se debería fomentar el estudio de otros idiomas como el portugués, el francés, e incluso lenguas autóctonas, y no solo el inglés.

En este documento se presenta un panorama basado en la literatura disponible y datos prácticos sobre por qué el inglés y no otro idioma, debe ser el privilegiado en la enseñanza en las instituciones de educación superior en Colombia.

Imperialismo lingüístico o medio de comunicación en el ámbito académico

Según el Foro Económico Mundial (citado por Lusting, 2018) se estima que 1 500 millones de personas en el mundo hablan inglés. En el ámbito educativo, Graddol (2006) afirma que el inglés es el idioma de instrucción del 53 % de los estudiantes internacionales y a ello se suma el hecho de que las mejores universidades del mundo, según distintos *rankings*, ofrecen instrucción principalmente en inglés. Crystal (1977) agrega que el 85 % de las instituciones internacionales reconocieron el inglés como uno de sus idiomas oficiales. Más recientemente, Altbach y Wit (2020) comentan que, por un lado, muchas universidades se han volcado a ofrecer instrucción en inglés aunque su lengua materna sea otra, tal vez con el fin de atraer estudiantes internacionales, y, por otro lado, las revistas académicas y científicas más prestigiosas publican principalmente en inglés. En consecuencia, es comprensible que sea el dominio del inglés y no de otro idioma el que se exija a profesores y estudiantes universitarios.

Frente a ese panorama, en el 2014, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) lanza el Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Colombia Very Well. En dicho programa, el MEN plantea

las herramientas para influenciar la mejora en los niveles de inglés de las instituciones de educación superior (IES), como lo describe la figur 1.

Figura 1.1

Herramientas del MEN para influenciar mejora de niveles de inglés en las IES



Fuente: Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014, p. 20).

El MEN ve el dominio del inglés por parte de estudiantes y profesores como una característica de calidad educativa y, por ello, busca establecer que se demuestre cierto dominio del inglés como requisito para la acreditación de alta calidad, para otorgar registros calificados y como parte del proceso de internacionalización de la educación superior. Así, el nivel de inglés se vincula directamente a la calidad en las IES, lo que supone un reto en términos de desarrollo profesoral y enseñanza.

Al respecto, mucha polémica causó el artículo 2, numeral 3.4, de la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 del MEN, mediante el cual se establecía que todos los licenciados, sin importar la disciplina de estudio, deberían demostrar un nivel B1 según el Marco Común Europeo para obtener su título, y que los licenciados en idiomas deben acreditar un nivel C1. Este artículo, al parecer fue derogado con el Plan de

Desarrollo del actual Gobierno, sentó un precedente que estuvo cerca de ser imitado por otros programas como los de ingeniería. Lo cierto es que parece haber consenso en la comunidad académica en cuanto a que los futuros profesionales colombianos dominen una lengua extranjera, al menos en un nivel intermedio, y que esta sea, preferiblemente, el inglés.

Esto supone un reto tanto para los estudiantes como para los profesores en cuanto a su desarrollo profesional y para las IES en los programas de selección y capacitación. De ahí que sea necesario capacitar a los profesores para que dominen el idioma en niveles intermedios y altos, para que lo utilicen en sus clases de diferentes formas¹ de modo que, a su vez, los estudiantes se vean beneficiados, mediante la exposición al idioma y al uso de este en clases de diferentes disciplinas.

Algunos pueden ver el anterior panorama como imperialismo lingüístico y llegar a resistirse, como lo han hecho en Francia, Italia y los Países Bajos, donde se ha llegado incluso, elevar peticiones a las cortes para evitar que se ofrezcan programas en inglés. No obstante, es fácil predecir que el inglés seguirá siendo el idioma empleado, no solo para comunicar el nuevo conocimiento, sino para los negocios y la comunicación internacional. La pregunta es si vale la pena privilegiar otro idioma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aun sabiendo que seguramente hablar inglés aportaría más al estudiante en la obtención de oportunidades académicas y laborales.

1 Al respecto, se recomienda consultar sobre la metodología CLIL, (abreviatura de la expresión en inglés: *content language and integrated learning*). Esta permite usar el idioma como medio de instrucción y enseñanza de disciplinas distintas a las de idiomas. Hay variaciones de esta metodología que pueden adaptarse según la necesidad académica de un curso, desde el uso de material en inglés e instrucción en lengua materna, hasta espacios académicos o carreras completas ofrecidas en inglés en lugares donde este no es la lengua oficial o materna.

Nivel de inglés y desarrollo profesoral

Como se mencionó en el apartado anterior, el aprendizaje de inglés es un reto, no solo para el estudiante, también para el profesor. Por ello, es importante reflexionar sobre la formación y el desarrollo profesoral, dado que propuestas como las del Programa Nacional de Inglés 2015-2025: Colombia Very Well ofrecen una perspectiva tecnicista y funcionalista que no tiene en cuenta las realidades de los profesores y, sobre todo, no invita a la reflexión del profesor en torno a la importancia de capacitarse y mejorar sus competencias en lengua extranjera. Al respecto, Fandiño Parra y Bermúdez Jiménez (2016) afirman que «la estrategia para la formación docente privilegia la formación en cascada, a través de talleres grupales enfocados en familiarización con la metodología y material pedagógico» (p. 7), citan además estas autoras a Saneugenio y Escon-trela (2000), según los cuales: «Los roles que debe cumplir el docente se reducen sustancialmente a “administrar” lo que otros han concebido y producido» (Fandiño Parra & Bermúdez Jiménez, 2016, p. 7). Lo anterior constituye una desvinculación del profesor de su proceso de formación y, en parte, puede explicar la apatía e incluso la molestia que puede generar a los profesores el hecho de que los escalafones exijan un nivel determinado de inglés. El reto para las IES en lo que se refiere al desarrollo profesoral en lengua extranjera —inglés— es generar un enfoque que lleve al profesor a la reflexión y al empoderamiento y, por ende, a comprometerse con el mejoramiento de su nivel de inglés. Debería ser un proceso que surja desde la motivación intrínseca del profesor, de modo que, informado por las necesidades educativas actuales, sea él quien busque los escenarios de capacitación disponibles en las IES.

Es preciso, por tanto, repensar los programas de desarrollo profesoral o de formación y actualización docente desde una perspectiva que involucre las necesidades e intereses de los profesores. Según Adler (2004), la formación de profesores está pasando por un momento crucial, dado que no puede limitarse a brindar herramientas concretas para cumplir

una labor específica, pues esta es una concepción completamente técnica-instrumental de la labor del profesor. Agrega el autor citado que un plan de desarrollo profesoral no puede limitarse a cumplir las expectativas sociales y estatales sobre la labor profesoral. De ahí que enviar el mensaje de que la necesidad de formarse en idiomas es relevante solo porque así lo exige el MEN, ya sea mediante escalafones u otros medios institucionales, definitivamente no genere compromiso, motivación ni efectividad en estos programas. Esto va en contra de estamentos que ponen al profesor como un ser reflexivo que, inquieto frente a las realidades complejas de la sociedad, investiga, cuestiona, critica y aporta posibles soluciones.

No tiene sentido formar a los profesores desde perspectivas tecnicistas y luego demandar de ellos pensamiento crítico y reflexión académica en sus clases. Por consiguiente, los planes de desarrollo profesoral deben contribuir a la redefinición de la labor del profesor y permitirle relegitimar su labor, de tal manera que no sea solamente un individuo que sigue órdenes y cumple automáticamente propósitos u objetivos institucionales o que es «equipado» con las herramientas que una institución decide brindar de manera unilateral. Por el contrario, en el plan de desarrollo profesoral debe darse el concurso activo del profesor, quien también piensa, propone, organiza y evalúa actividades de aprendizaje y políticas que permitirán finalmente su desarrollo y, al mismo tiempo, contribuirán al crecimiento de la institución. El involucramiento activo de los profesores en la definición de los planes de desarrollo profesoral facilitará su compromiso con los mismos.

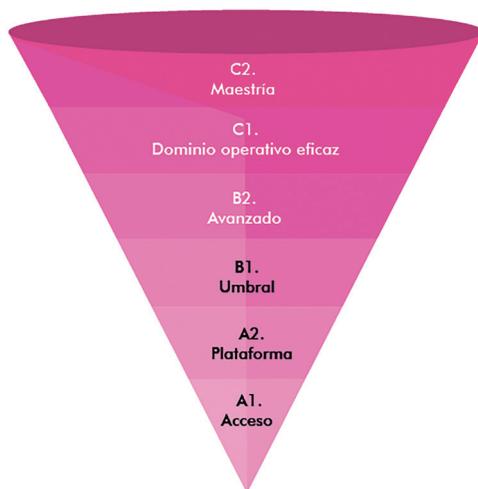
Por otro lado, en cuanto al nivel de inglés de los estudiantes, el reto para las IES es evidenciar que estos tienen nivel B1 según el marco común de referencia europeo MCRE (CEFR en sus siglas en inglés). Dicho marco establece seis niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. No obstante, la poca o nula comprensión de los principios del MCRE ha llevado a los administradores del currículo a establecer 3 niveles o cursos con igual intensidad horaria, con lo cual pretenden que al tomar

los 3 cursos se pase del nivel A1 al nivel B1. Al respecto, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2016) advierte que el tiempo de progresión de un nivel a otro siempre es el doble al empleado en el nivel anterior. Por ejemplo, si el estudiante requirió seis meses con cierto número de horas de dedicación por día y por semana para pasar del A1 al A2, requerirá un poco más de un año para pasar del A2 al B1, y un poco más de dos años para pasar del B1 al B2. Es decir que, en nuestro ejemplo, para pasar del A1 al B2 se necesitarían tres años y medio, aproximadamente. En la figura 1.2 se representa con claridad, mediante un cono invertido, la implicación del doble de tiempo que se requiere a medida que se avanza de nivel. Una representación de escala lineal no es conveniente para mostrar la inversión en tiempo que requiere esta tarea. Desde la perspectiva curricular, esto implica, por un lado, que el estudiante ingrese con un nivel A1 real, que es una competencia mínima, mas no ausencia de competencia (nivel -A1, según el ICFES), y, por otro, que se disponga de más tiempo a medida que se avanza de nivel. Esta implicación curricular es ignorada por muchos administradores y diseñadores de currículos; por ello, se hacen promesas de valor y perfiles de egreso que son imposibles de cumplir en lo que respecta al nivel de lengua.

Las consecuencias de esta concepción curricular van, incluso, más allá de incumplir promesas de valor o perfiles de egreso que afectan la ubicación laboral. También limitan la posibilidad de los estudiantes para acceder a otras culturas mediante programas de movilidad internacional saliente, que casi siempre tienen como requisito demostrar, mediante certificaciones internacionales, un nivel intermedio de inglés. Si los diseños curriculares en cuanto a nivel de lengua fueran efectivos, más estudiantes tendrían la posibilidad de demostrar niveles de lengua que les permitan participar en convocatorias nacionales e internacionales para la movilidad saliente hacia países no hispanohablantes.

Figura 1.2

Progresión tiempo/nivel de inglés



Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2016)

Es por esa razón que se considera importante para la reflexión que aquí se plantea, abordar brevemente la relación entre el dominio del inglés y los procesos de internacionalización. Entendida esta última no solo como procesos de movilidad internacional saliente, sino también como un proceso académico y sistemático de ofrecer perspectivas globales a todos los estudiantes de un programa o una IES.

Internacionalización o anglicización

En una entrevista publicada por el diario *Portafolio* (2016), Marco Bermúdez, fundador del portal *Becas y Convocatorias*, ubica en el primer lugar el requisito del dominio del inglés para acceder a becas de posgrados en el exterior. Bermúdez afirma que el inglés es más que obligatorio y que casi todos los programas de maestrías y otros posgrados exigen un puntaje determinado en una prueba internacional como la IELTS o la

TOEFL para acceder a becas. De ahí que el tener o no un nivel de inglés certificado por exámenes internacionales, sea una ventaja para quien lo tiene y un requisito por cumplir para quienes no lo tienen, puesto que el acceso a la movilidad se encuentra supeditado al dominio de este idioma.

Por otro lado, el dominio del inglés por parte de estudiantes y profesores no solo es un indicador de calidad, como ya se mencionó, sino que es visto también como un estándar para medir el nivel de internacionalización de las IES. Un ejemplo de esto lo describen Callahan y Herring (2012), quienes a partir de un análisis de los sitios web de distintas universidades en países que no hablan inglés, encontraron que el idioma usado es principalmente el inglés, en detrimento de otros idiomas nativos o extranjeros. Esto quizás sea el resultado de la expectativa institucional de que llevar estudiantes a países angloparlantes traerá como resultado la mejoría en los niveles de inglés, lo cual podría ser parcialmente cierto, pues como se mencionó antes, para acceder a becas y cursos en países anglo parlantes ya debe existir un nivel de inglés básico o intermedio, luego el incremento en el nivel de inglés de los participantes en programas de corta duración es difícil de evidenciar. No obstante, el beneficio en términos de encuentro cultural y uso del idioma en contextos comunicativos reales es innegable.

Otro factor que seguramente ha influido en las IES latinoamericanas, son los *rankings* internacionales. Esta tendencia se ha visto reflejada en Colombia con la creación de *rankings* educativos diseñados por revistas o medios de comunicación que toman datos del Icfes. De hecho, el indicador MIDE es una reacción a esta tendencia mundial de establecer clasificaciones que permitan comparar universidades y colegios entre sí, con el fin de «facilitar» la toma de decisiones para los padres de familia (Guerrero Escobar, 2018 p. 59). A nivel internacional, los *rankings* de universidades más conocidos son el Times Higher Education y el Shanghai Jiaotong, que tienen en cuenta principalmente cuatro áreas para generar sus clasificaciones: investigación y publicaciones, ambientes de

aprendizaje, reputación de los graduados e internacionalización. Según Piller (2013), el hecho de que en estas clasificaciones el uso del inglés sea una medida importante para establecer el nivel de al menos tres de las cuatro áreas, ha promovido cierta hegemonía de este idioma en el medio universitario internacional. De hecho, agrega dicho autor, es muy fácil manipular el indicador de internacionalización de estos *rankings* simplemente implementando el inglés como medio de instrucción. En particular, como lo explican Piller y Cho (2013), este indicador en estas clasificaciones está íntimamente ligado al uso del inglés como medio de instrucción y, por ello, las universidades ofrecen clases en inglés como una forma de atraer a profesores y estudiantes internacionales.

Todo este énfasis en el uso del inglés como indicador y requisito para la internacionalización ha generado un imaginario que podría representarse así:

Uso del inglés = internacionalización = anglicización.

Es importante no caer en el error de reducir la internacionalización, en particular la movilidad saliente o entrante, al dominio o uso del inglés que es el idioma con el que esta se asocia, pero tampoco se debe ignorar que el idioma es una pieza fundamental a la hora de llevar a cabo la internacionalización.

Ni inglés ni movilidad: La educación para la ciudadanía global como alternativa (o la importancia de la internacionalización en casa)

Se puede afirmar entonces que imponer a profesores y estudiantes —vía escalafones o materias— el aprendizaje de una lengua extranjera de forma desarticulada de las tendencias mundiales, el desarrollo de la economía del conocimiento y la evolución científica y tecnológica, solo

conduce a prácticas espurias e ineficientes. En otras palabras, demandar altos niveles de dominio del inglés sin haber brindado conocimiento y reflexión explícita del porqué este es necesario genera aprendizajes poco significativos.

Frente al panorama descrito, la mejor alternativa es la internacionalización en casa (IeC), pues con ella se ofrece una mirada global sobre la necesidad de dominar lenguas extranjeras mediante la integración curricular, que trasciende al aprendizaje de idiomas *per se*, con el propósito manifiesto de formar y formarse como ciudadanos globales. Según Karlberg (2008), ser ciudadanos globales es pensar nuestra relación con los demás y cómo nos posicionamos en relación con el mundo. Educar desde esta perspectiva genera, tanto en los estudiantes como en los profesores, la inquietud y la motivación intrínsecas por el aprendizaje de lenguas extranjeras. Entendernos como ciudadanos globales, participantes de comunidades interconectadas que están en constante cambio y comunicación, permite ver el aprendizaje de idiomas como una herramienta personal necesaria para insertarse efectivamente en estas comunidades. Este enfoque es distinto al mecánico/instrumental de imponer la necesidad para ejercer una tarea sobre la cuál ni siquiera se puede opinar. Es ahí donde cobra relevancia la IeC, pues esta no se limita a la movilidad saliente o a fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que, como lo afirman Beelen y Jones (2015): 'La internacionalización en casa es la integración intencionada de las dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal y no formal para todos los estudiantes, incluidas en un entorno de aprendizaje doméstico'. Esta definición pone en manifiesto que la IeC afecta a todo el currículo (por ello, limitarse a espacios electivos no es muy trascendente) y va dirigida a todos los estudiantes, no solo a aquellos que pueden acceder a movilidad internacional saliente. Se trata, pues, de un enfoque más igualitario e integrador que, al hablar de dimensiones internacionales e interculturales, incluye por defecto el aprendizaje de idiomas, sin que sea este el centro del asunto.

Ahora bien, al dar una mirada breve a la literatura sobre internacionalización en casa, parece haber claridad en torno a que todos los estudiantes deben acceder a competencias interculturales en el currículo obligatorio de cualquier programa académico (Leask & Bridge, 2013). Sin embargo, no hay claridad en cuanto a cómo se debe hacer esto; de ahí que hayan surgido algunas prácticas ineficientes. Por ejemplo, en un estudio que realizó el MEN junto con Colombia Challenge your Knowledge² (CCKY) en el 2013, se concluyó que el 48 % de las 191 IES contaba con una política para la internacionalización del currículo. Se aclara que esto es muy diferente a contar con una política de internacionalización, que con frecuencia es reducida a movilidad entrante y saliente, tanto de estudiantes como de profesores. En el mismo estudio, se explica que el 69 % de estas IES promovían el currículo internacional y el 63 % el desarrollo curricular mediante análisis comparativos internacionales. No obstante, estas cifras se ven opacadas al confirmar que la práctica más recurrente para promover la internacionalización del currículo son las lecturas en una lengua distinta a la materna y, como se ha establecido a lo largo de este documento, se confirma que el idioma de preferencia es el inglés.

Estas prácticas aisladas difícilmente ofrecen una mejora importante del uso del inglés y, mucho menos, desarrollan competencias de ciudadanía global; más bien, brindan una falsa sensación de mejoramiento, pero que no es medible en términos de efectividad.

De ahí la importancia de tener programas o políticas claras de internacionalización en casa, la cual, según la definición de Beelen y Jones (2015), pone sobre la mesa la importancia de incluir deliberadamente elementos a todos los niveles curriculares y para todos los estudiantes

2 CCKY es una campaña generada por las Oficinas de Relaciones Internacionales de universidades colombianas acreditadas que busca realizar estudios sobre la internacionalización de la educación superior en Colombia y de esa forma mejorar estos indicadores. Para mayor información al respecto, se puede consultar la siguiente página web: <http://www.ccyk.com.co/sobre-ccyk/>

en sus programas. Es decir que prácticas como las identificadas en el estudio del MEN y la CCYK que consisten simplemente en incluir algunas lecturas en inglés, no responden a esta definición de IeC. Tampoco prácticas como generar electivas en otros idiomas diferentes a la lengua materna contribuyen a este concepto, pues es claro que los espacios electivos, aunque son componentes formales, no tienen alcance para todos los estudiantes.

Conclusión

Se puede concluir que, si bien es cierto que el dominio del inglés es percibido por las IES y el mismo MEN como un indicador de la internacionalización y que es fácil caer en la tentación de simplemente ofrecer lecturas o bibliografía en inglés en espacios disciplinares para mejorar indicadores de internacionalización del currículo, nada de esto es suficiente si no se articula un programa de desarrollo profesoral en el que profesores conscientes de los retos de la globalidad, por su propio interés, busquen mejorar su dominio de lenguas extranjeras y esto permee deliberada y sistemáticamente el currículo para que los estudiantes sean realmente formados en ciudadanía global.

Referencias

- Adler, S. (2004). Introduction. En S. Adler (Ed.), *Critical issues in social studies* (Teacher Education 8, pp. 1-7). Information Age.
- Altbach, P. & Wit, H. de. (2020). The dilemma of english. *International Higher Education: Internacionalization*, (100), 28-30.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redifining internationalization at home. En A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The european*

- higher education area: between critical reflections and future policies* (pp. 67-80). Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0>
- Callahan, E. & Herring, S. C. (2012). Language choice on university websites: Longitudinal trends. *International Journal of Communication*, 6, 322-355.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Fandiño Parra, P. & Bermúdez Jiménez J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: Una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera* (Documentos de Investigación Educativa 2). Universidad de La Salle.
- Graddol, D. (2006). *English next*. British Council.
- Guerrero Escobar, J. I. (2018). Educación de calidad al alcance de todos desde la perspectiva de las pruebas Saber y los indicadores MIDE. En *Evaluando la evaluación: Reflexiones en torno a la educación superior y experiencias pedagógicas* (pp. 57-68). Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2016, noviembre). *Marco de referencia para la evaluación: Módulo Inglés SABER PRO* (Versión inicial).
- Juliao Vargas, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Univesitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Karlberg, M. (2008). Discourse, identity and global citizenship. *Peacer Review: A Journal of Social Justice*, 20(3), 310-320. <https://doi.org/10.1080/10402650802330139>
- Leask, B. & Bridge, C. (2003). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare*. 43. 10.1080/03057925.2013.746566.
- Lustig, R. (2018, 23 de mayo). *Can English remain the «world's favorite» language?* BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-44200901>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. Colombia Very Well.
- Ministerio de Educación Nacional & Campaña Colombia Challenge Your Knowledge. (2013). *Estudio sobre la Internacionalización de la Educación*

Superior en Colombia y modernización de indicadores de internacionalización del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/INFORME_FINAL.pdf

- Piller, I. (2013, 9 de mayo). *Internacionalization and englishization in higher Education*. Language on the move. <https://www.languageonthemove.com/internationalization-and-englishization-in-higher-education/>
- Piller, I. & Cho, J. (2013). Neoliberalism as a Language Policy. *Language in Society*, 42 (01), 23-44. <https://doi.org/10.1017/S0047404512000887>
- Portafolio. (2016, 12 de diciembre). 9 puntos que debe saber si quiere ganarse una beca en el exterior. <https://www.portafolio.co/mis-finanzas/lo-que-necesita-saber-para-obtener-una-beca-en-el-exterior-502093>

Capítulo

2

IDENTIDAD, NACIÓN, SENTIDO DE PERTENENCIA EN EL MARCO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN CURRICULAR

Alba Yolanda Castillo Sanabria, mic.

En un mundo globalizado, es importante explorar en la conceptualización de los términos *identidad*, *nación* y *sentido de pertenencia*, pues no debe cometerse el error de privilegiar lo externo e internacional, sobre lo propio y nacional. Se hace entonces necesario ver si estos principios tienen vigencia y cómo se aplican en la internacionalización curricular en la que el aprendizaje global, bien planeado en el currículo, no va en detrimento de lo nacional, sino que, por el contrario, genera mayor identidad y sentido de pertenencia por la nación de origen. Por ello, se abordan en este texto definiciones que nos ayudarán a tomar posición frente al significado de estos términos en el contexto de la internacionalización curricular.

Identidad

Sobre este concepto se ha escrito mucho en el ámbito de la antropología, la sociología, la psicología y otras disciplinas; se toman

aquí algunas definiciones relevantes para el tema que nos ocupa. Las identidades se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella. Se relacionan tanto con la invención de la tradición como con la tradición misma, y nos obligan a leerla no como una reiteración incesante sino como «lo mismo que cambia» (Gilroy, 1994): no el presunto retorno a las raíces sino una aceptación de nuestros «derroteros». (Hall & du Gay, 2003, p. 18)

Se deduce, entonces, que la identidad es lo que soy y lo que todavía no soy, lo que mis raíces me marcan y también mis sueños, es lo que me diferencia en el encuentro con el otro, en el cual su cultura, su forma de ser, sus comportamientos se tornan en un espejo que me permite verme, reconocirme, descubrirme, recrearme, porque lo que no soy es lo que me falta, lo que no está en mí; y viceversa, eso que tengo, con lo que el otro no cuenta, es lo que soy.

Ahora bien, la identidad no es únicamente individual, es también familiar, grupal, étnica, institucional, colectiva. El ser humano nunca está solo, depende de otros; para nacer intervinieron dos seres y, de ellos, un espermatozoide y un óvulo; así inicia la vida y a partir de ahí se forma un nuevo individuo que se refugia en el cuerpo de su madre, se alimenta de ella. Todo es relación de dependencia y, a medida que crece, se va soltando para generar nuevas relaciones, nuevos nichos, nuevas interdependencias, hasta llegar a ese yo colectivo del que hablan varios autores.

Como afirma Hall (1990):

Ese yo colectivo o verdadero que se oculta dentro de los muchos otros «yos», más superficiales o artificialmente impuestos, que un pueblo con una historia y una ascendencia compartidas tiene en común [...] las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes,

en un constante proceso de cambio y transformación. (Citado por Hall, 2003, p. 17)

Podemos preguntarnos entonces: ¿Para qué se construye y deconstruye la identidad? ¿Qué es lo fundamental en este proceso? La identidad permite al ser humano sentirse único e irrepetible, así como inmerso en un colectivo social del que forma parte, con el cual se identifica por costumbres, tradiciones, formas, valores, vínculos afectivos y familiares. Desde este ser yo, diferente a los otros yos, el ser humano se proyecta e interactúa, pues no se conforma con quedarse en sí mismo, sino que trasciende; sale de sí a buscar lo diferente, lo que no es él, como individuo y como colectivo.

La identidad empodera al ser humano en una sociedad que no es estática, sino que camina a pasos cada vez más agigantados, en donde la información fluye por doquier y se hace necesario ser colectivo, pero también selectivo, ya que el otro, incluso ese otro desconocido, está a solo un clic de distancia, sin importar en que el lugar geográfico se encuentre. Tener un pensamiento crítico para saber leer lo cotidiano, sin perderse en la inmensidad de la información es muy importante en este tiempo, solo quien sabe manejar la información que le llega, logrará ser auténtico sin caer en el uniformismo, contrario a lo único e irrepetible, conceptos que los mecanismos de poder político y económico manipulan para favorecer la sociedad del consumo y del descarte.

El papa Francisco en su exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* (2013) nos dice:

Hemos dado inicio a la cultura del «descarte» que, además, se promueve. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y de la opresión, sino de algo nuevo: con la exclusión queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está en ella abajo, en la periferia, o sin poder, sino que se está fuera. Los excluidos no son «explotados» sino desechos, «sobrantes» (num. 53).

Se puede afirmar entonces que la identidad es un proceso de construcción continua, tanto de individuos como de colectivos, que no se agota en una única definición; que la identidad colectiva y personal está amenazada en este mundo del descarte, como lo llamaba el papa Francisco, ya que se pasa de la exclusión al desecho.

¿Qué tiene que ver la identidad con la internacionalización del currículo? Es esta la pregunta que intentaremos resolver más adelante.

Nación

Según el *Diccionario de la lengua española*, el término viene del latín *natio*, *-ōnis*, ‘lugar de nacimiento’, ‘pueblo’, ‘tribu’ y se define como: «Conjunto de habitantes de un país regido por el mismo gobierno. [...] Conjunto de personas de un mismo origen y que generalmente hablan un mismo idioma» (Real Academia Española, 2019). Podemos afirmar entonces que el término *nación* hace referencia a un colectivo humano inmerso en determinado territorio, regido por un mismo gobierno, lo cual hace que en ese colectivo se compartan aspectos comunes que lo cohesionan — como las tradiciones, las costumbres, el idioma, la moneda—, aunque no siempre sea así, ya que en una nación pueden coexistir diversas culturas con sus propios idiomas y gobernanzas, pero bajo un mismo gobierno nacional cuyas normas y leyes rigen o enmarcan cada pueblo o cultura.

En el caso de Colombia, por ejemplo, los pueblos indígenas y las comunidades raizales o palenqueras tienen sus propias normas, usos y costumbres; pero deben estar enmarcadas en la Constitución Política. No se pueden saltar las normas y leyes de esta nación, e incluso, deben saber el español para poder comunicarse, para ser escuchados.

Ahora bien, se afirma que «nación es la colectividad humana que tiene voluntad de actuar como una identidad social, más allá de la familia, el clan o la ciudad natal, manifestando el deseo de conformar los pactos sociales adecuados para gobernarse» (Carrau, 2013, p. 11). Pero

¿es esto real? ¿Somos una colectividad humana con voluntad de actuar que cuenta con unos pactos sociales adecuados para gobernarse? ¿Los currículos que se manejan en la educación superior van encaminados a este fin? Con unas sociedades cada vez más interconectadas, ¿el término *nación*, refiriéndose a conciudadanos de una misma región o país, pierde vigencia?

Carrau agrega en su definición que el de «nación es un concepto que reside en el mundo de las ideas o, casi mejor, de los sentimientos» (p. 12). Se confirma entonces que es un concepto que cambia cuando cambian las ideas y los sentimientos de quien los creó. En un mundo «del descarte», como lo llama el papa Francisco (2013); o «de la modernidad líquida», en palabras de Bauman (2013), el concepto *nación* ¿se descarta? ¿es líquido? Y, entonces, ¿tiene relevancia frente al currículo y su internacionalización?

Retomando a Carrau (2013):

Debemos huir de las concepciones que hacen de ella [la nación] un ser autónomo con voluntad y criterio propios, porque cuando se le convierte en tal, no resulta sino la manifestación dominante del criterio particular de unos cabecillas que acaban imponiéndose a la colectividad. (p. 16)

Se trata de un término que puede ser manipulable para favorecer los intereses de unas minorías, dejando de lado el bienestar de un colectivo humano, bienestar que pasa por lo básico, y en lo básico, se incluye la educación, el derecho que todo ser humano tiene al conocimiento. Es de la nación de donde emanan las normas y leyes que regirán la educación de un país y, por ende, la educación superior. ¿Este acceso al conocimiento es también manipulado por quienes ostentan el poder?

En cuanto a la identidad cultural nacional, se puede afirmar que la cultura es un agente activo de la identidad nacional y que, en el caso de Colombia, este es un término acuñado por el colonialismo que, a pesar del tiempo transcurrido, todavía se refleja en la cotidianidad de

sus habitantes, en sus divisiones y en sus discordias. Desde los comienzos de nuestra historia, se fueron imponiendo la diversidad geográfica, la multiplicidad de intereses, la heterogeneidad étnica y cultural, las clases sociales, los estratos, diferencias que aún no logramos superar. La identidad nacional colombiana no surgió como resultado de una noción histórica procesal y evolutiva, de una construcción gradual, sino que la necesidad de encontrar una solución a la crisis iniciada con la independencia impuso la obligación de construir una nación dentro de los límites administrativos heredados de la Colonia (Zambrano Pantoja, 1994, p. 9)

He ahí lo que hace la diferencia al hablar de nacionalidad en nuestro país, donde el abanico se amplía y muestra una amplia gama de posibilidades: regiones y climas diversos, pensamientos diferentes, culturas distintas en una sola nacionalidad. Por eso se afirma que Colombia es una nación multiétnica y multicultural, muy diferente a otras naciones. De acuerdo con la Constitución Política de 1991, «Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista». (art. 1).

Por otra parte, el papa Francisco (2013) nos impulsa a no caer en los extremos, cuando al hablarnos sobre el mundo moderno en su exhortación apostólica *Evangelii Gaudium* —sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual— advierte:

Entre la globalización y la localización también se produce una tensión. Hace falta prestar atención a lo global para no caer en una mezquindad cotidiana. Al mismo tiempo, no conviene perder de vista lo local, que nos hace caminar con los pies sobre la tierra. Las dos cosas unidas impiden caer en alguno de estos dos extremos: uno, que los ciudadanos vivan en un universalismo abstracto y globalizante, miméticos pasajeros del furgón de cola, admirando los fuegos artificiales del mundo, que es de otros, con la boca abierta y aplausos programados; otro, que se conviertan en un museo

folklórico de ermitaños localistas, condenados a repetir siempre lo mismo, incapaces de dejarse interpelar por lo diferente y de valorar la belleza que Dios derrama fuera de sus límites. (num. 234).

Por tanto, se debe tener en cuenta la globalidad sin perder lo local, y lo local sin perder de vista lo global, porque lo primero nos enraíza y lo segundo nos quita, como dice el sumo pontífice, la «mezquindad». Nos hace salir de nosotros mismos para proyectarnos hacia los otros conciudadanos, habitantes de la casa común, del mundo. Amplía nuestra mirada, nuestros horizontes y nos permite reconocernos en lo que somos.

Para reforzar esta idea se trae a colación un párrafo más de la exhortación apostólica citada:

El todo es más que la parte, y también es más que la mera suma de ellas. Entonces, no hay que obsesionarse demasiado por cuestiones limitadas y particulares. Siempre hay que ampliar la mirada para reconocer un bien mayor que nos beneficiará a todos. Pero hay que hacerlo sin evadirse, sin desarraigos. Es necesario hundir las raíces en la tierra fértil y en la historia del propio lugar, que es un don de Dios [...] No es ni la esfera global que anula, ni la parcialidad aislada que esteriliza (Francisco, 2013, num. 235).

En ese orden de ideas, se puede afirmar que *nación* es un término que está vivo y que no se puede anclar en un único significado, que es necesario ampliar la mirada para reconocer el bien mayor que se ofrece para beneficio de todos.

Según Nussbaum, traducida por Cohen, el patriotismo tiene límites y más allá del nacionalismo está el Cosmopolitismo, ser ciudadano del mundo, ser comprometido con todos los seres humanos, ir más allá de una nación; se trata de «comprometerse con todo lo que es bueno y que por ser bueno se puede recomendar a todos los seres humanos» (Nussbaum, 1996, p. 16). Esto cobra gran importancia ante la realidad actual,

en la cual las naciones interactúan todos los días y se forman ciudadanos para un mundo global. Ciudadanos que se reconozcan a sí mismos en su yo y sientan que pertenecen a una familia, una vecindad, una institución, a un país y al mundo, en una interdependencia concéntrica de seres, comunidades, instituciones, naciones y mundo.

Sobre el término *nación*, falta aún mucha tela por cortar, queda sobre el tapete, como se dice en términos coloquiales, un concepto que requiere mayor análisis en un mundo de cambios rápidos y profundos que afecta también a la estructura social y sus gobernanzas, sus normas y leyes, las cuales, por supuesto, incluyen el ámbito de la educación superior.

Sentido de pertenencia

Cuando se habla de *pertenencia* se quiere enunciar cómo el yo se siente identificado con un tú, se quiere expresar un sentimiento de cercanía, de arraigo, de afecto. Sentirse perteneciente a algo o a alguien o a un lugar genera una emoción positiva que ayuda a crecer y a afianzarse en sí mismo, a vivir con seguridad.

Desde la perspectiva de Nussbaum (1999), la educación cosmopolita nos permite aprender más acerca de nosotros mismos, reconocernos en lo que somos, puesto que cada vez que conocemos otras formas, otras maneras, se amplían las posibilidades de reconocernos, de relacionarnos, de hacer las cosas, de mirar el mundo, de sentir y de sentirnos, de arraigarnos en una pertenencia. De ello se deduce que la cuestión entonces es educar-educarnos reconociendo nuestro círculo, nuestra esfera; dándole tiempo a ello, amándolo en forma especial, pero sin cerrarnos a las demás esferas y a la responsabilidad que tenemos con la humanidad. Por consiguiente, el sentido de pertenencia nos debe llevar a valorarnos en lo que somos y por lo que somos, a no perdernos en el universo, sino más bien estar sumergidos en el mismo, aprendiendo y aportando para el bien común; a ser ciudadanos del mundo desde nuestra cultura, desde

nuestro ser, desde nuestros arraigos, porque somos, y desde lo que somos, «sin confinar nuestros pensamientos a nuestra propia esfera» (p. 16).

No vale la pena despreciarnos a nosotros mismos. Esta es una de nuestras falencias, ya que como ciudadanos de un país en «vía de desarrollo», nos sentimos «menos» que otros, queremos ir a otros porque «allá es mejor», porque «qué pereza este país!». O lo contrario, que también pasa: querer «exportar» porque aquí es mejor. Vale sentir que allá y aquí hay valores, existen aportes que, si los ponemos en diálogo, me enriquecen y enriquecen la humanidad.

Identidad, nación y sentido de pertenencia en el currículo

Pensemos ahora en estos conceptos aplicándolos a la reflexión curricular, revisemos cómo la internacionalización curricular permea la identidad, la nación y el sentido de pertenencia, y a la vez, cómo deben tenerse en cuenta estos conceptos cuando hablamos de internacionalización curricular.

Si aplicamos el concepto de *identidad*, vemos el currículo como algo que cambia, que está vivo, que se construye y se deconstruye en el tiempo y con el tiempo. En ese sentido, surge la necesidad de mirar el derrotero de UNIMINUTO para ver qué es lo que cambia y qué se quiere intercambiar con otros; qué se quiere transmitir, comunicar, y qué pretendemos aprehender de la otra institución. Es importante también reconocernos en el camino, pues somos caminantes en búsqueda. Hemos dado pasos y continuamos avanzando, paso a paso, en la búsqueda de una auténtica internacionalización del currículo, la cual no será posible si no sabemos quiénes somos, si no valoramos nuestra esencia, nuestras raíces, lo que se ha construido en la historia de esta Corporación Universitaria.

Por otra parte, cuando el currículo de una institución se confronta con otro, o con otros currículos de otras instituciones, es cuando se encuentra a sí mismo, se enriquece y se construye, ya que se alimenta

de los otros discursos, prácticas y posiciones sin llegar a unificarse con ellos; así, se aprende de los otros y se da de sí a los demás. Un currículo aislado en un mundo globalizado no tiene futuro, no tiene razón de ser; de ahí la importancia de su internacionalización. En consecuencia, se comprende que entre más se confronte, más se afianza en su identidad, en lo que le es propio. Parafraseando a Butler (1993), su identidad solo puede construirse a través de su relación con los otros, con los que no son él, justamente con lo que le falta. Podemos decir, entonces, que el currículo está vivo y que es la relación lo que le permite crecer, lanzarse a nuevas maneras, permitir que surjan nuevos interrogantes.

A través del currículo se promueve la formación de profesionales situados, contextualizados. En el caso de UNIMINUTO, conforme a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el propósito es que los estudiantes vivan «una educación para el desarrollo humano y social integral, que sean líderes e innovadores sociales, constituidos como seres humanos íntegros, y profesionales éticos y competentes, para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz» (UNIMINUTO, 2014, p. 65), es decir, que impacten su contexto y, con sus actos, aporten a la construcción de una sociedad más justa y más humana. Todos y cada uno de los estudiantes que llegan a la institución son sujetos del aprendizaje, tienen una identidad propia, una identidad que es un derrotero, su camino y su caminar. Por ello, en el encuentro con otros caminantes, con otras culturas, con otras latitudes, con otros idiomas, descubre aquello que le falta y lo que le es propio; de modo que este contacto permite un mayor arraigo en su identidad.

Desde las palabras del papa Francisco, aplicadas a la educación superior y en ella al currículo, como eje central, se afirma que cada Institución de Educación Superior (IES) no puede ser únicamente portadora de su propia verdad subjetiva, sino que, abriéndose a la verdad de las otras IES, dentro o fuera del país, aprende a mirar distinto, construir distinto, evaluar distinto; porque lo importante, su centro, es el ser

humano, como individuo y como colectivo, porque esta es su razón de ser y a él van encaminados todos sus esfuerzos.

En este encuentro y desencuentro, porque no siempre son encuentros, cobra importancia la internacionalización del currículo, que es entendida más allá de la movilidad académica. Lo que se busca es una internacionalización que lleve al estudiante al encuentro con otras culturas, a reconocerse como parte de un todo más global, más amplio, como habitante de una «casa común» —en donde todos coexistimos— y que, a través de ese encuentro con lo diferente, se encuentre a sí mismo. Para internacionalizarse no se requiere viajar, salir del país; sin decir con esto que la movilidad no tenga importancia, se trata más bien de descubrir que desde el propio contexto se puede pensar globalmente, descubrir el mundo. Ahora contamos con muchas ayudas tecnológicas para ello y se trata, por tanto, de saber que desde acciones locales se puede impactar en el todo.

La doctora Addy Rodríguez, recoge los conceptos de Knight (2008) y Beelem (2011) en cuanto a la definición de dos componentes para la internacionalización:

La internacionalización en casa, donde el plan de estudios prepara a los estudiantes para estar presentes en un mundo global. Por lo tanto, las actividades de esta dimensión son los planes de estudios, los programas de enseñanza, los procesos de aprendizaje, las actividades extracurriculares, el enlace con la cultura local o los grupos étnicos, y las actividades de investigación académica. El segundo componente es la internacionalización en el extranjero, incluidas todas las formas de educación; a través de las fronteras, la movilidad de estudiantes y profesores, así como, los proyectos de movilidad, programas y proveedores (Rodríguez, 2014, p.155).

Desde estos dos componentes —internacionalización en casa e internacionalización en el extranjero—, emerge la importancia de la búsqueda de sentido, de identidad, de cada individuo que pretende ser

tocado, atravesado por el currículo con el que el proceso de enseñanza-aprendizaje lo forma para ser un profesional altamente calificado y capaz de responder a los retos del mundo actual, que van más allá de las fronteras.

Por otro lado, desde el concepto de nación asumido en este documento, podemos afirmar que el currículo también tiene un lugar de nacimiento, un origen, que es el mismo de quienes lo crearon y de aquellos a quienes va dirigido; es decir, de los profesores y estudiantes de una institución que intervienen para crearlo y para vivenciarlo. En consecuencia, es en la comunidad académica en donde el currículo cobra vida, se planea, se recrea y se proyecta y en donde, conforme a la Ley General de Educación, cumple su fin: «contribuir a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local» (Ley 115 de 1994, art. 76). El currículo, por tanto, responde a las directrices de un gobierno, que cumple con los lineamientos, objetivos y metas de los gobernantes y de las alianzas internacionales que se hayan firmado en un periodo determinado de gobierno.

En ese orden de ideas, desde lo que entendemos por nación, ¿podemos afirmar que las leyes que se crean para gobernar, en este caso, para regir el sistema educativo de nuestro país, en el cual se enmarcan los currículos de una institución de educación superior, responden más a los intereses de «unos cabecillas» que al querer de una colectividad? ¿A cuál nación se apunta cuando se forman los nuevos profesionales? ¿Qué se pretende internacionalizar cuando se habla de internacionalizar el currículo? Es importante dar respuesta a estas preguntas para ver cuáles son las categorías que nos ocupan cuando hablamos de ello.

Siguiendo con nuestro tema, Cañón Pinto (2005) afirma que «las universidades tuvieron una función fundamental en la construcción de lo nacional» (p. 106). Según este autor, *internacionalización*, *nación* y *universidad* son tres términos que se relacionan y se cocrean. Él afirma que las universidades llegaron a América por un proceso de internacionalización de la educación europea. Esto quiere decir que *nación* es un

término acuñado por la academia para defender intereses políticos, más que culturales, de una época.

Recreando el sentido de pertenencia en lo curricular, la internacionalización del currículo debe buscar afianzarnos en nuestra identidad, dejarnos interpelar por los otros para vernos en nuestras fortalezas y falencias; asimismo, debe permitirnos aportar a otros desde nuestro propio yo, un yo que incluye nuestro ser institución, región, país o nación. Un yo como un espejo plano, que, parafraseando a Eco, «dice verdad porque el espejo no miente» y «nos permite, no solo mirar mejor el mundo, sino mirarnos a nosotros mismos como nos ven los demás» porque en «la imagen especular», la relación entre objeto e imagen es la relación entre dos presencias, sin mediación alguna, en donde la una, no se da sin la otra (Eco, 2012, p. 56). Nada mejor para poder expresar el sentido de la internacionalización curricular.

Al internacionalizar se expone a otros como se quiere que sean los profesionales que se forman en la institución, como son nuestras metodologías de enseñanza aprendizaje, sus prácticas, sus teorías y, a la vez, recibe de otras instituciones de educación superior sus conocimientos y sus prácticas, su pedagogía. La internacionalización del currículo no es para compararse, sino para repensarse curricularmente, para revisar la apuesta que está en el fondo de los discursos institucionales, para volver a las fuentes, para beber de la propia experiencia, «del propio pozo», como dice el teólogo Gustavo Gutiérrez (1982/1983), y salir fortalecidos con el sello que distingue a la propia institución de otras y que se muestra, se expone.

La internacionalización curricular se debe llevar a cabo sin desarraigados, sin perder la esencia que distingue a cada institución y que se quiere impregnar en cada profesional que allí se forma. De igual manera, cada vez que se establece un contacto académico con otra institución de educación superior, ya sea nacional o extranjera, es importante reconocer que la identidad nacional cultural se transforma, se trastoca, porque a través del conocimiento de los individuos, el colectivo también

cambia. Esto no nos puede llevar a afirmar que este acto sea positivo o negativo, simplemente es transformador, y todo lo que transforma toca la existencia, la esencia de la vida, su razón de ser, su sentido.

En nuestro caso: la pertenencia, la cercanía y el arraigo por UNIMINUTO, por nuestras etnias, por nuestras regiones, por Colombia. Ese sentido de pertenencia que se afianza en unas raíces propias pero que no se agota en ellas, sino que trastoca fronteras, se ensancha, se engloba, vuela.

¿Está ese sentimiento presente en los colaboradores y en los estudiantes, destinatarios de la misión institucional? Al hablar de internacionalización curricular, nuestro arraigo ¿se amplía? ¿va más allá de una institución, de una región, de un país, de una nación?

La educación superior y el currículo internacionalizado tienen mucho por aportar, son causa y efecto de los ciudadanos que forman. Es importante reconocer que la internacionalización curricular toca el sentido de pertenencia de estudiantes, profesores y administrativos; por ende, si no tenemos claro el origen y el norte, nos podemos perder en ese mar de posibilidades que nos ofrece la internacionalización en un mundo global. Vuelven entonces las preguntas iniciales: internacionalización ¿para qué?, internacionalización ¿de qué? ¿Existen en nuestra institución currículos fortalecidos, claros, pioneros que se puedan entregar a otros? ¿Es posible aceptar en nuestros currículos valores y competencias de otros sin que se pierda nuestra esencia?

Conclusión

Si la internacionalización curricular no es una acción aislada y se centra en el ser humano, nuestra pertenencia se amplía. Nuestros círculos pequeños se rompen, nos ayuda a sentirnos más allá de las fronteras, ciudadanos del mundo, pertenecientes, eso sí, a una familia, a un entorno

local, a una región, a un país, a una institución en la que creo, confío e impulso.

Una correcta internacionalización del currículo no solo inserta al estudiante en una comunidad global, sino que también forma identidad nacional y aprecio por su país. Todo estudiante que tenga la posibilidad de acceder a algún tipo de movilidad se convierte en un pequeño embajador de su país y de su institución educativa. Son muchas las actividades interculturales y el interés en otros países por conocer y apreciar nuestra cultura, de ahí la importancia de tener en mente los conceptos aquí expuestos y formar estudiantes que, desde el amor hacia su nación y el conocimiento de ella, aprendan y exploren sobre culturas extranjeras.

Las preguntas planteadas en esta reflexión quedan sobre la mesa, con la afirmación de que la internacionalización no nos desarraiga. Si creemos en lo nuestro, si nos esforzamos por un trabajo con calidad, podemos estar seguros de que nuestra identidad se fortalecerá, puesto que seremos embajadores de Colombia ante el mundo.

Continuemos en camino.

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cañón Pinto, J. F. (2005). Internacionalización de la educación superior y educación superior internacional: elementos para un análisis sociológico general. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 105-125.
- Carrau Criado, R. (2013). *¿Qué es la nación?* Editorial Club Universitario.
- Constitución Política de Colombia. (1991). <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Documents/Constitucion-Politica-Colombia.pdf>
- Eco, U. (2012). *De los espejos y otros ensayos*. Penguin Random House.

- Francisco. (2013, 24 de noviembre). *Evangelii Gaudium* (exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual). http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations.index.html
- Gutiérrez, G. (1983). Beber en su propio pozo. *Mensaje*, (316), 16-21. <https://jesuitas.lat/es/archivo?view=archivo&id=58> (Artículo original publicado en septiembre de 1982).
- Hall, S. & Gay, P. du. (Comps.). (2003). *Cuestiones de identidad cultural* (H. Pons, trad.). Amorrortu.
- Ley 115 de 1994. (8 de febrero). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso e Colombia. *Diario Oficial* 41214.
- Nussbaum, M. (1.999). *Los límites del patriotismo: Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»* (J. Cohen, comp.). Paidós Ibérica.
- Real Academia Española. (2019). Nación. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.3). Recuperado el 20 de mayo 2019 de <https://dle.rae.es/?id=QBmDD68>
- Rodríguez, A. (2014). Internacionalización curricular en las universidades latinoamericanas. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8).
- Zambrano Pantoja, F. (1994). Cultura e identidad nacional, una mirada desde la historia. *Nómadas*, (1). http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_1/01_4Z_Culturaeidentidadnacional.pdf

Capítulo 3

INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: MÁS ALLÁ DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA

Miguel Ángel Casallas Herrera

El presente texto aborda una reflexión acerca de la internacionalización de la educación superior desde una mirada global, holística y tendiente a evidenciar algunos elementos que en la actualidad constituyen y configuran tanto los conceptos que acompañan la internacionalización de la educación como las acciones, prácticas y estrategias relacionadas con este fenómeno. Se hilvanan para ello algunas ideas y conceptos, tanto actuales como históricos, acerca de la internacionalización de la educación superior, con el fin de dilucidar acciones y prácticas desde las cuales se ha comprendido y se puede orientar y desarrollar dicha internacionalización.

Tanto desde la práctica social como desde su construcción teórica, el fenómeno de la internacionalización ha estado directamente ligado a los procesos y dinámicas de transformación de las sociedades, en un proceso continuo de cambios y reconfiguración de sus características, lo que genera, a su vez, un cuestionamiento constante respecto a sus campos de acción y del saber. Debido a ello, la internacionalización de la educación superior en los diferentes sistemas educativos no ha sido considerada ni

elaborada de manera uniforme; se ha llevado a cabo con unas características y particularidades definidas desde lo teórico y práctico, así como a partir de la normatividad expedida por las instituciones que regulan la educación en los diferentes países. Cada institución, desde un marco general de educación define, estructura, y establece matices que hacen particulares sus procesos de internacionalización.

De ahí la necesidad de que en las Instituciones de Educación Superior (IES) se lleve a cabo un proceso de reflexión en torno a las acciones y estrategias que, en materia de internacionalización, incorporan en sus actividades académicas y administrativas, así como sobre la pertinencia de estas acciones y estrategias en términos de coherencia con los contextos sociales y culturales a nivel local e internacional. Es preciso, entonces, que el desarrollo de procesos para la adquisición de habilidades y competencias internacionales e interculturales en las comunidades educativas se establezca sobre principios como equidad, inclusión social, identidad, participación e idoneidad, y en sincronía con los objetivos de la institución educativa, de la internacionalización de la educación superior y de los objetivos de desarrollo sostenible a nivel global y de las comunidades.

El propósito de este texto es, precisamente, invitar a esta reflexión y vislumbrar algunos elementos y ejes de la internacionalización de la educación superior, que permitan llevar a cabo un proceso mediante el cual se incorporen y desarrollen dimensiones internacionales e interculturales en los procesos formativos de forma pertinente, y que estas dimensiones se reflejen en cada una de las habilidades y competencias que integran el perfil profesional de los estudiantes. Asimismo, se invita a que el trabajo académico se oriente hacia la generación de un proceso de internacionalización de la educación superior de carácter holístico e integral.

Internacionalización de la educación superior

La internacionalización en el campo de la educación se ha venido desarrollando a nivel mundial desde hace algunas décadas. Este proceso surge como consecuencia de los avances en diversas áreas del conocimiento; de la globalización de las sociedades y de sus economías; de los avances tecnológicos; de los logros en la comunicación; de las facilidades de movilidad de las personas y la interconexión de estas a través de la virtualidad.

Si bien la globalización y la internacionalización de la educación son fenómenos distintos, se encuentran en un proceso dinámico e interconectado. La globalización es entendida como «un proceso de interconexión financiera, económica, social, política y cultural, acelerado por la facilidad de las comunicaciones y en especial por la incorporación institucional de las tecnologías de información y de comunicación.» (Paz, 2005, p. 27). Aunque tal definición no da cuenta de todo lo que implica la globalización pues se trata de un fenómeno complejo, que ha sido objeto de gran cantidad de definiciones que despliegan posibilidades y escenarios positivos y negativos para la sociedad, sí se constituye en un eje que permite relacionarse con las dinámicas de la internacionalización de la educación.

La internacionalización de la educación, por su parte, se refiere a «una de las maneras por la cual un país responde al impacto de la globalización, respetando la individualidad de cada nación» (Knight, citado por Gacel Ávila, 2000, p. 122). En este sentido, la internacionalización de la educación superior implica «un proceso de transformación institucional que tiene como estrategia la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las IES.» (Gacel Ávila, 2000, p. 122).

En ese orden de ideas, la internacionalización se concibe como una de las formas en que la educación superior da respuesta a las posibilidades y desafíos de la globalización. Es tanto un objetivo como un proceso que posibilita que las IES logren una mayor presencia y visibilidad

internacional, lo que les permite, a su vez, aprovechar los beneficios que supone la relación con otras culturas e instituciones y entre los miembros de diversas comunidades educativas. La internacionalización de la educación no debe darse mediante procesos aislados de la cultura y de los contextos de las instituciones de educación superior; por el contrario, los procesos de internacionalización deben ser analizados y reflexionados por la comunidad educativa. Debe surgir de la generación de condiciones y herramientas para su puesta en funcionamiento, de manera que sus prácticas no sean excluyentes para la cultura de un contexto en particular, sino que se integren a ella de forma paulatina.

Es preciso entender la internacionalización de la educación como un proceso dinámico e integrador. Es un proceso dinámico porque sus prácticas no son estáticas, sino que se renuevan a medida que cambian y se transforman las sociedades, así como a partir de los nuevos procesos y oportunidades que surgen con el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por otro lado, es integrador en la medida en que genera vínculos entre los individuos, las instituciones, los Estados y las culturas.

Ahora bien, en el caso particular de Colombia, cabe señalar que en los últimos años se ha venido avanzando en el desarrollo de la educación superior. Ejemplo de ello son las normas mediante las cuales el Estado, a través de sus instituciones, pretende regular la creación y desarrollo de los programas académicos, así como la formulación de algunas orientaciones en lo que se refiere a la internacionalización de la educación superior. También se han constituido organizaciones y redes académicas que promueven la reflexión constante y desarrollan propuestas relacionadas con la internacionalización de la educación superior en el contexto nacional.

Al mismo tiempo, las construcciones académicas realizadas en el campo de la internacionalización de la educación superior en Colombia se han orientado en gran medida hacia la generación de procesos de internacionalización del currículo, el desarrollo de habilidades

comunicativas en una segunda lengua y el establecimiento de vínculos con los contextos locales, regionales y globales. Estos son elementos importantes en el marco de la internacionalización de la educación superior, pero es necesario reflexionar sobre ellos y reorientarlos desde diversas perspectivas que, paulatinamente, se han ido elaborando en los últimos años en el campo educativo. Es preciso, entonces, continuar con el desarrollo de buenas acciones y prácticas en torno a la internacionalización, transformar aquellas acciones que desvirtúan las buenas prácticas de internacionalización y, además, profundizar y consolidar otras acciones que brinden prospectiva al desarrollo de la internacionalización de las IES.

En este contexto, la transformación de las acciones y prácticas en la internacionalización supone cambios de paradigmas a medida que su concepto evoluciona. Por ejemplo, durante un período se consideró la movilidad académica como estrategia principal de la internacionalización de la educación superior, y, en torno a ella, giraban los mayores esfuerzos y recursos de las instituciones. Ahora, desde la perspectiva de los avances y los cambios sociales, políticos y culturales, la internacionalización se está orientando y dinamizando hacia la interrelación entre culturas y contextos, a partir del reconocimiento de distintas formas de ver, aprender y enseñar el mundo.

Más allá de la movilidad académica: hacia una internacionalización de la educación superior integral y con inclusión social

Como es bien sabido, el proceso de Bolonia condujo, primero en Europa y luego a nivel mundial, a un ejercicio reflexivo con el objetivo de generar una serie de cambios de orden académico, curricular y tecnológico para las IES, con el fin de fortalecer, entre otros elementos, la interdisciplinariedad y la flexibilidad curricular, a través de la gestión de procesos

integradores y holísticos. Así, en las últimas décadas se logró, específicamente, la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en general, un giro en las prácticas educativas de las IES de todo el mundo hacia los procesos de internacionalización y movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores; la unificación de criterios para el desarrollo de sistemas de créditos académicos; las titulaciones conjuntas y multimodales entre universidades, en las que se materializaron diversos procesos, como la doble titulación, los procesos de cotitulación, los procesos coterminales, y el desarrollo de alianzas y convenios desde múltiples dimensiones, entre otros.

Si bien el proceso de internacionalización ha sido diverso y se ha adecuado a los contextos sociales, culturales, económicos y políticos de cada región, hay ciertas premisas básicas o generales que permiten configurar una base sólida de elementos sobre los cuales desarrollar la internacionalización de la educación superior. Entre estos elementos, es pertinente destacar la formación de estudiantes con un enfoque global, puesto que es necesario que el propósito formativo gire en torno a la adquisición de habilidades y competencias que permitan a los estudiantes consolidarse como ciudadanos de un mundo globalizado, y que, a su vez, a partir de las competencias desarrolladas, integren, de forma transversal, dimensiones internacionales e interculturales en su quehacer profesional y en sus actividades cotidianas.

En la actualidad, los avances de la ciencia, así como los niveles de desarrollo de las TIC, permiten la comunicación fluida y la interconexión efectiva entre personas, grupos o comunidades que están en lugares muy alejados de la esfera global. Esto ha generado, en los últimos años, una concepción ampliamente aceptada sobre la necesidad de consolidar con más fuerza la internacionalización de la educación. Sin embargo, esta situación debe conducirnos a un análisis profundo respecto a cómo llevar dicha internacionalización y su relación con las dinámicas sociales, culturales y ambientales a nivel local y mundial.

Teniendo en cuenta las circunstancias del mundo contemporáneo desde diversos campos, para impulsar la internacionalización de la educación superior es necesario considerar diversos factores: el crecimiento en el número de personas que ingresan a los sistemas universitarios, que se relaciona directamente con el crecimiento demográfico a nivel mundial; la huella ecológica media por habitante; los objetivos de desarrollo sostenible, entre otros. Por lo tanto, todas las acciones y procesos que se adelanten en materia de internacionalización de la educación superior deben estar intrínsecamente relacionados con la generación de nuevas prácticas culturales en cuanto al crecimiento poblacional; a los procesos de enseñanza-aprendizaje; a la utilización de energías, de los recursos naturales y del agua; a la generación de ambientes de igualdad y equidad, con salud y bienestar; a la consolidación de comunidades sostenibles, y a la prolongación de la vida de los ecosistemas.

Según los indicadores demográficos y las dinámicas de población presentados por la Organización de las Naciones Unidas en informe sobre las perspectivas de la población mundial (2019), la población mundial actual está compuesta por 7700 millones de seres humanos, cifra que para el año 2050 se estima llegará a 9700 millones, aproximadamente y para el año 2100, a 11000 millones. Esto, sin duda, de acuerdo con los análisis de aristas como las tasas de fecundidad, el envejecimiento de la población, los procesos de migración, los años de productividad de las personas, entre otros, representa, para todos los países en general, un gran reto en cuanto a la organización de los asuntos educativos, sociales, políticos y económicos, entre otros.

Por otra parte, estos indicadores demográficos demuestran que los recursos disponibles en el planeta no son suficientes para alcanzar, globalmente, el nivel de vida de la forma cómo lo han establecido los países desarrollados, además del desfase actual respecto a la huella ecológica media generada por habitante en el planeta. Ante esta situación, las IES no pueden ser ajenas, por lo cual es necesario que las prácticas y acciones de la internacionalización de la educación tengan un doble objetivo:

por un lado, la permanente incorporación y el desarrollo de dimensiones internacionales e interculturales en los procesos formativos de los actores que inciden en el acto educativo, y; por otro, que el desarrollo de los procesos formativos no vaya en contravía, por ejemplo, de los objetivos de desarrollo sostenible; sino que, por el contrario, contribuyan a la consecución de estos desde una mirada crítica, y a la mejora de otros aspectos sociales, económicos y ambientales que vienen generando grandes problemáticas a nivel mundial.

Es claro, entonces, que los retos de las instituciones de educación superior son cada vez más profundos. Factores como el crecimiento demográfico han ocasionado que sectores cada vez más grandes de la población demanden la oferta de procesos formativos en los diferentes niveles de la educación superior, y para atender a tal demanda, las instituciones de educación han asumido la generación y apertura de programas académicos en diversos campos y áreas de conocimiento. Asimismo, han aumentado la cobertura, de modo que la educación superior llega ahora a regiones y poblaciones donde nunca antes había hecho presencia, con el fin de consolidar acciones que generen beneficios desde el nivel local hasta el internacional. Ante tales cambios, es preciso promover procesos formativos con características específicas dirigidas a gran cantidad de actores educativos y para ello se requieren mayores esfuerzos, mayor inversión económica, mayor eficacia en las acciones y prácticas educativas, de manera que se puedan conseguir los objetivos y propósitos en este campo.

En ese sentido, es necesario que haya liderazgo y coordinación de acciones y estrategias que permitan aprovechar al máximo las tecnologías de la información y la comunicación, los elementos y prácticas en torno a la virtualidad, la revolución de los datos y la concepción de los macrodatos. Sin embargo, todo ello debe hacerse desde una postura crítica, en sintonía con elementos tales como: la contribución al logro de los objetivos de desarrollo sostenible; los retos medioambientales; la huella ecológica generada por los habitantes del planeta; entre otros

que, a nivel mundial, nos corresponde atender como individuos y como sociedad.

Otro factor que influye al considerar las estrategias de internacionalización de la educación es la dicotomía inclusión/exclusión. Las acciones y estrategias de internacionalización de la educación deben renovarse y ampliar sus formas de desarrollo, de manera que la internacionalización como componente de los procesos formativos no favorezca solo a unos pocos actores educativos. El aumento en el número de estudiantes que ingresan a las instituciones educativas proporciona un panorama amplio de análisis sobre los aspectos que se pueden mejorar en lo que respecta a la internacionalización de la educación superior. Es evidente la necesidad de trabajar para que el desarrollo y adquisición de habilidades internacionales e interculturales de los actores educativos se lleve a cabo de manera conjunta e integral entre toda la comunidad o por buena parte de los actores educativos de una institución. Por ejemplo, cuando en una institución educativa las actividades y estrategias de internacionalización giran solo alrededor de la movilidad académica, se favorece únicamente a un pequeño porcentaje del total de los que integran a las comunidades educativas y se excluyen de la participación y adquisición de competencias y habilidades internacionales e interculturales a una gran parte de los actores educativos que hacen parte de las actividades académicas de la institución. Lo mismo ocurre con la oferta de becas, cursos internacionales, programas internacionales de corta duración o procesos de doble titulación, de la cual se benefician grupos reducidos de personas.

Limitar las acciones y estrategias de la internacionalización de la educación superior al desarrollo de la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores, o a la generación de convenios interinstitucionales atiende solo a una pequeña población. Debemos partir del principio en el cual los procesos de incorporación y desarrollo de las dimensiones internacionales e interculturales en la formación de los estudiantes son dinámicos y, a su vez, continuos, pues se llevan

a cabo durante años. Las competencias interculturales no se adquieren mediante un solo intercambio académico en la vida universitaria, tampoco con el desarrollo de una sola investigación entre profesores de diversas universidades o con tomar un curso internacional, ni con la incorporación de algunos espacios académicos en lengua extranjera, entre otros. Se trata de procesos que deben ser constantes a través del tiempo.

Teniendo en cuenta este panorama, a continuación, se abordan cuatro ejes fundamentales para la internacionalización de la educación superior, y se plantea cómo, a partir del desarrollo de estos, las instituciones de educación pueden ir consolidando una cultura educativa con enfoque internacional e intercultural que impacte más que a unos pocos actores educativos de una institución y permita adelantar acciones y estrategias que beneficien a gran parte de las personas que forman parte de las instituciones, en el marco de una educación integral, al alcance de todos, conjugada con prácticas en armonía social y ambiental. Los cuatro ejes que se propone abordar son: la internacionalización en casa, el aprendizaje colaborativo, la internacionalización del currículo, y la dimensión internacional de la investigación.

Internacionalización en casa

La Internacionalización en Casa (IeC) se plantea como una corriente que ofrece una alternativa a la internacionalización tradicional o a las prácticas tradicionales de internacionalización. Fedorov (2012) describe la internacionalización en casa como:

Cualquier actividad relacionada con la internacionalización de la institución desde adentro, sin implicar la movilidad académica. Se afirma que la IaH [siglas en inglés equivalentes a IeC] está pensada para involucrar a toda la universidad y, sobre todo, a

aquella abrumadora mayoría de estudiantes y funcionarios que probablemente nunca dejarán su propio país. (p. 53).

A partir de la definición anterior, es preciso resaltar que la IeC se asume como un concepto multifacético que supone la capacidad de adaptarse a los diversos contextos, regiones y sujetos, siempre y cuando se mantengan ciertas características. En los últimos años, la internacionalización en casa se ha caracterizado por una serie de rasgos básicos en el desarrollo de sus acciones:

- Promoción y desarrollo de procesos académicos de colaboración mediados por tecnologías de la información y la comunicación.
- Adquisición, por parte de los actores y comunidades educativas, de conocimientos competencias, habilidades y valores de una educación internacional e intercultural.
- Desarrollo de procesos de formación con los actores educativos para la adquisición de habilidades comunicativas que traspasen fronteras.
- Desarrollo de procesos integrales en los que participen y sean beneficiados todos los actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, administrativos, directivos, entre otros.
- Desarrollo de una concepción de educación internacional que fomente cambios de gestión institucional en torno a la internacionalización de la educación.
- Reflexión permanente y transformación constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones que se desarrollan mediante los procesos formativos, de acuerdo con los contextos sociales y culturales.
- Procesos de reflexión curricular permanente y gestación de procesos de transformación de los currículos.

Teniendo en cuenta esta breve caracterización del fenómeno de la internacionalización en casa, se han definido una serie de metas o

habilidades para desarrollar a través de la IeC. Según Fedorov (2012), una de las metas más ambiciosa de la internacionalización en casa es que:

Todos los estudiantes salgan de la universidad con los conocimientos, habilidades y valores aprehendidos que un curriculum internacionalizado puede otorgar. Es decir, que no solo tengan unos excelentes conocimientos en su área de especialidad, sino que también posean una mente abierta y generosa hacia otra gente, que no se asusten de lidiar y asimilar los aspectos nuevos y desconocidos, que contrarresten las fuerzas oscuras de nacionalismo y racismo, que sepan cómo comunicarse y comportarse en otras culturas. (p. 54)

Desde esta perspectiva, es un reto llevar a cabo un proceso riguroso de reflexión curricular que reconozca las tendencias globales en educación superior y las alternativas para desarrollar una internacionalización de la educación al alcance de todos los integrantes de la IES, de tal forma que permita la alineación o articulación entre los currículos de los programas académicos de la institución, en congruencia con los retos del mundo globalizado, y con las necesidades y expectativas de los actores y comunidades educativas y de sus contextos locales. Esto último, implica, a su vez, la necesidad de concebir los procesos de internacionalización de la educación superior desde un enfoque «glocal».

A través de la IeC, se espera que las instituciones educativas logren integrar dimensiones nacionales, internacionales e interculturales tanto en sus planes, proyectos y cultura como en sus currículos, de los cuales se derivan los procesos de formación de los actores educativos. A su vez, el enfoque desde el cual se construye la IeC implica que las acciones y prácticas educativas no se dirijan solo a un pequeño porcentaje de la población, sino a toda la comunidad educativa de una institución. Con este propósito, los procesos y estrategias de IeC se anclan profundamente en los conceptos de colaboración, aprendizaje colaborativo,

internacionalización, interculturalidad y virtualidad, entre otros, así como en una fuerte articulación entre el campo educativo y las TIC.

Ahora bien, para el desarrollo de procesos de IeC es menester apoyarse e incursionar con mayor fuerza en todas aquellas alternativas educativas mediadas por las TIC, como lo son, por ejemplo: la telecolaboración, la movilidad virtual, los programas de colaboración virtual internacional, las clases espejo, los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés), el intercambio virtual, el intercambio intercultural en línea, los aprendizajes en red global, y el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés). Respecto a este último, cabe mencionar que es una de las alternativas que promueve, con gran eficacia, el aprendizaje internacional e intercultural a través de la colaboración en línea, por lo cual se constituye en una de las herramientas que mejor se conjuga con la IeC.

De acuerdo con la Conferencia Mundial para el Aprendizaje, el COIL se refiere a cualquier actividad pedagógica que usa la tecnología para vincular aulas de clase y estudiantes ubicados en lugares geográficamente distantes a través de cursos. Otros términos que se usan para describir estas actividades son: intercambios virtuales, movilidad virtual, aprendizaje global en red, telecolaboración e intercambio intercultural en línea (Global Learning Conference, 2017, párr. 2).

A lo anterior, se puede agregar que el COIL es conocido como un método instruccional innovador, bajo en costos y escalable, que promueve el aprendizaje intercultural a través de la colaboración en línea entre profesores y estudiantes que viven en países diferentes, en el contexto de un curso (Esche, 2018, p. 2).

Cuando los cursos COIL se vinculan como una de las herramientas empleadas para la IeC, es preciso tener en cuenta que no deben limitarse a actividades en las que se utilicen tecnologías para vincular salones de clase. En este contexto, es clave el concepto de colaboración, que se enfoca hacia el desarrollo de competencias y habilidades internacionales e interculturales. En consecuencia, los actores educativos deben

establecer mecanismos que permitan llevar a cabo un proceso a partir de interacciones colaborativas en línea, que estén mediadas por las experiencias y por un aprendizaje intercultural.

Tanto el COIL, como las diferentes alternativas y herramientas utilizadas en el marco de la IeC hacen de esta última una fuerte estrategia de internacionalización que implica el desarrollo tanto de prácticas educativas inclusivas como de prácticas educativas que estén en armonía con los procesos humanos y su impacto en el medio ambiente. Así las cosas, la IeC es inclusiva, pues busca que todos los sujetos partícipes del proceso de internacionalización desarrollen habilidades y competencias internacionales e interculturales, y, por otra parte, genera armonía con el medio ambiente, ya que gran parte del proceso de IeC no implica el movilidad académica, la cual está intrínsecamente relacionada con el área del turismo global, que en las últimas décadas ha tenido un crecimiento exponencial de la huella de carbono a nivel mundial.

En lo que se refiere al acceso a la educación superior a nivel mundial, el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2019) menciona que el número de estudiantes en la educación superior sigue creciendo en todo el mundo:

En solo cinco años, entre 2012 y 2017, su número ha pasado de 198 a 220 millones, lo que significa un crecimiento del 10 %. [...]

En el período 2012-2017, el número de estudiantes de educación superior que ha emprendido estudios en otro país ha crecido mucho más allá de lo que el incremento de la participación en este nivel habría hecho esperar. Se ha pasado de tener un 2,05 % del total de los estudiantes de educación superior desplazados internacionalmente a un 2,3 %; en cifras: de 4 a 5 millones en solo cinco años. (p. 11).

Se observa, pues, un aumento exponencial, el cual se proyecta que se mantendrá en los siguientes años, en lo que se refiere al crecimiento de la cantidad de estudiantes que ingresan a la educación superior en el

mundo, así como de aquellos que buscan un título universitario en países diferentes al de origen, y a al aumento en la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores. Por una parte, esto es positivo, dado que el acceso a la educación superior y su proceso de internacionalización llegan cada vez más a un número elevado de personas a nivel global; pero, por otra parte, es preocupante, puesto que el aumento de estas cifras, y particularmente en lo relativo a la movilidad académica, está intrínsecamente relacionado con la industria del turismo, la cual, en los últimos años, se ha consolidado como una de las industrias más contaminantes del planeta. A propósito de ello, Merli et al. (2019) recopilan información de diversos estudios que llaman la atención al respecto:

Las actividades turísticas tienen un fuerte impacto en el medio ambiente, contribuyendo no solo a la degradación ambiental sino también al aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero (GEI) asociadas con el sector (Pang et al., 2013). El turismo representa aproximadamente el 8 % de las emisiones mundiales de gases de efecto invernadero (Lenzen et al., 2018). El estudio de Lenzen et al. (2018) descubrieron que, entre 2009 y 2013, la huella de carbono global anual del turismo aumentó de 3900 a 4500 millones de toneladas de CO₂ equivalente. Además, los pronósticos indican que la industria del turismo se está volviendo cada vez más intensiva en energía, agua dulce, tierra y alimentos, y que en 25 a 45 años el uso de recursos turísticos se duplicará (Gossling & Peeters, 2015). (Merli et al., 2019, p. 169).

Cabe señalar, asimismo, que una de las actividades más contaminantes y que produce altas emisiones de gases de efecto invernadero en la actualidad corresponde a los viajes aéreos, que son necesarios para los procesos de movilidad académica y para otras prácticas y estrategias de internacionalización de la educación superior. Ante este panorama, y mientras se mejora e incorpora el uso de energías alternativas y renovables a las actividades humanas, la IeC constituye una excelente

alternativa, al menos en lo que respecta al campo educativo, para llevar a cabo actividades académicas, investigativas, internacionales e interculturales armónicas e integradas que no generen un alto impacto negativo en el medio ambiente y que beneficien a los actores educativos y comunidades. En ese sentido, la IeC presenta, entre otras, las siguientes fortalezas:

- Ayuda a que el proceso de internacionalización de la educación integral, holístico, y permanente, por cuanto estas actividades se realizan de forma constante a través del desarrollo del currículo y de la integración de los actores educativos.
- Permite la consolidación de redes y comunidades académicas para la producción de conocimiento desde un enfoque internacional e interdisciplinario, en el cual se conjugan saberes y conocimientos que inciden en diversos procesos formativos, como las prácticas académicas, educativas y pedagógicas.
- Desarrolla un enfoque que facilita en gran medida la inclusión en el campo educativo, ya que permite que el desarrollo y adquisición de competencias y habilidades internacionales e interculturales esté al alcance de un alto número de actores educativos, y no solo de unos pocos.
- Fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas tanto en la lengua propia como en lengua extranjera, puesto que los procesos de interacción se llevan a cabo desde niveles regionales e internacionales.
- Aporta a la disminución de la huella ecológica y los impactos negativos en el medio ambiente generados por la movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores, y las actividades adyacentes a esta. Esto, a través de la creación y desarrollo de alternativas académicas y educativas mediadas por TIC, las cuales permiten cumplir los objetivos propuestos de una educación internacional e intercultural.

Entre las fortalezas de la IeC también está el desarrollo de procesos de colaboración en los campos de la docencia y la investigación, mediante la construcción de redes y asociaciones académicas que conducen al desarrollo de actividades, acciones y proyectos de cooperación local, nacional e internacional. Estas acciones, a su vez, generan procesos en los cuales las instituciones producen y comparten ideas, conocimientos, productos y prácticas de manera efectiva.

Aprendizaje colaborativo

Como ya se ha planteado en los apartados previos, la IeC es una apuesta para la internacionalización de la educación a partir de acciones y estrategias que no corresponden a las prácticas tradicionales de internacionalización y una de sus características principales es la de impulsar el desarrollo de actividades académicas que no impliquen movilidad académica, pero que permitan a los actores educativos de una institución lograr una comprensión internacional de los fenómenos globales, así como la adquisición de habilidades y competencias internacionales e interculturales a través de diversos procesos formativos.

Para lograr tales fines a través de la IeC y, en general, de la internacionalización de la educación, uno de los aspectos fundamentales es el desarrollo óptimo de instancias de comunicación que favorezcan el aprendizaje colaborativo y la colaboración internacional entre países, instituciones, universidades, redes y comunidades académicas, y actores educativos en general. En tal sentido, es necesario redimensionar y dar mayor preponderancia a los conceptos de comunicación, aprendizaje colaborativo y colaboración internacional, como actividades que deben constituirse en procesos permanentes, tanto entre las instituciones educativas a nivel global como entre los actores educativos que participan en ella: estudiantes, docentes, personal administrativo, directivas y demás

integrantes de la comunidad educativa. Cobra importancia entonces entender el concepto de aprendizaje colaborativo:

Hill (1990) define el aprendizaje colaborativo como un proceso que destaca el esfuerzo cooperativo o de grupo, la participación activa y la interacción entre los docentes y los estudiantes, así como el conocimiento que emerge desde un diálogo activo entre los participantes que comparten sus ideas e intercambian información. De este modo, el conocimiento es visto como un constructo social y, por lo tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno virtual de aprendizaje que facilita la interacción entre iguales, la evaluación y la colaboración. (Soto Ortiz et al., 2013, p. 32).

Cabe destacar que el aprendizaje colaborativo puede llevarse a cabo tanto de manera presencial como en entornos virtuales. También es necesario tener en cuenta que, a diferencia del trabajo o del aprendizaje cooperativos, donde la participación en grupo se basa en la división o repartición de actividades, el eje principal de trabajo colaborativo es el desarrollo de procesos colectivos, en los que todos los actores participan de manera conjunta y simultánea para que todos alcancen un mismo objetivo.

El aprendizaje colaborativo, al igual que la cultura, es transversal a los procesos de internacionalización de la educación superior, y de la IeC. En ese sentido, como lo afirma Roselli (2016):

El peso del concepto está puesto en el reconocimiento del valor de la interacción cognitiva entre pares, el aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. No se trata, pues, de la aplicación circunstancial de técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida. (p. 224).

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo no es un concepto unidimensional, sino que, por el contrario, contempla múltiples dimensiones

que responden a la integralidad misma del concepto. Es decir, está compuesto por una serie de interconexiones entre distintos elementos que configuran su campo de acción y sin los cuales es imposible llevarlo de manera efectiva a la práctica. Soto Ortiz et al. (2013), de acuerdo con las tradiciones académicas, establece cuatro dimensiones respecto al aprendizaje colaborativo, válidas para cualquier entorno, ya sea presencial o virtual. Estas se definen en la tabla 3.1.

Tabla 3.1
Dimensiones del aprendizaje colaborativo

Dimensión	Definición	Autores que abordan la dimensión
Interdependencia positiva	Se define como la interdependencia mutua entre los participantes, la responsabilidad individual y grupal para el desarrollo de la tarea y el logro de los objetivos comunes.	Echazarreta et al. (2009)
Habilidades sociales de comunicación	Aluden a la argumentación y la contraargumentación, a la capacidad de entender un mensaje dirigido a un grupo y no a un individuo, y de respetar los turnos de palabra. De igual modo, a la toma de decisiones y el manejo de conflictos, en el sentido de entablar discusiones y aceptar los criterios del grupo.	Brindley, et al. (2009) Echazarreta et al. (2009)
Intercambio de información	Es la manera en que los sujetos acuerdan cómo compartir los materiales y ponerlos a disposición del resto del equipo. También se refiere a cómo los individuos se enfrentan a las discusiones para enriquecer los objetivos.	Hassandoust y Kazerouni (2009)
Habilidades digitales	Referentes al dominio y selección de diferentes herramientas y recursos tecnológicos capaces de favorecer el aprendizaje colaborativo en línea y en el desarrollo de los planes de estudios, lo que a su vez repercutirá en la internacionalización del currículo, como una parte de la internacionalización de la educación para una institución.	Villalustre y del Moral (2012)

Fuente: Soto Ortiz et al. (2013, p. 33)

Es así como el aprendizaje colaborativo, vinculado a la epistemología socioconstructivista, se constituye en un elemento que encaja y se adhiere de manera adecuada en los procesos de IeC, pues permite que los actores educativos que se reúnen o interconectan de forma conjunta, alrededor de unos propósitos y objetivos comunes, no solamente adquieran competencias internacionales, sino que, además, desarrollen competencias y habilidades interculturales que favorezcan su formación académica y profesional a partir del desarrollo de la comunicación y los procesos colaborativos

Finalmente, se debe tener en cuenta que, por la naturaleza de las actividades y procesos que se llevan a cabo en el marco de la internacionalización de la educación superior, y en particular a través de la IeC, es común que se vinculen prácticas socioconstructivistas, como el aprendizaje colaborativo, las cuales, sin duda, deben conceptualizarse y fundamentarse teóricamente, con el objetivo de generar acciones y prácticas conscientes en el desarrollo e incorporación de dimensiones internacionales e interculturales en los procesos educativos.

Internacionalización del currículo

En el contexto de la internacionalización de la educación superior, y a partir de la definición que aquí se ha asumido —como proceso de integración de las dimensiones internacionales e interculturales con los propósitos de una institución educativa y su incidencia en la forma de relacionarse con otras instituciones—, se comprende la internacionalización del currículo como «la incorporación de una dimensión internacional e intercultural tanto en el contenido del currículum como en los procesos de enseñanza y en los servicios de apoyo de un programa de estudios.» (Leask, 2013, citado por Luchilo, 2018, p. 41).

De esta manera, en el escenario de las instituciones de educación superior se percibe la necesidad de ofrecer una mirada curricular de la

internacionalización, en el sentido amplio de este concepto, con el fin de generar estrategias que fomenten, entre otras cosas, una verdadera internacionalización del currículo que beneficie a todos los integrantes de una institución. En ese orden de ideas, la internacionalización del currículo, como proceso de transformación integral del currículo, debe enfocar sus principales esfuerzos hacia el desarrollo de habilidades y competencias internacionales e interculturales por parte de los actores educativos, para lograr su incorporación y desenvolvimiento en un mundo global y culturalmente diverso.

Durante las últimas décadas, las IES han trabajado arduamente para conseguir los propósitos que plantea la internacionalización del currículo. Por esta razón, a diferencia de la IeC, esta es una de las estrategias de internacionalización de educación superior que presenta mayores avances y sobre ella se ha discutido ampliamente en la literatura académica. En aras de la internacionalización del currículo, las IES han buscado desarrollar programas académicos, propuestas formativas y planes de estudios pertinentes, que se establezcan teniendo en cuenta las tendencias y referentes internacionales, tanto en las disciplinas como en diversas áreas del conocimiento, con el propósito de contribuir al desarrollo de competencias interculturales en los sujetos para que se desenvuelvan como ciudadanos del mundo.

Para lograr la internacionalización de currículo se han identificado y puesto en marcha acciones y estrategias que contribuyan a la incorporación de dimensiones internacionales e interculturales, como lo son: el desarrollo de cursos o asignaturas en diversos idiomas, la oferta de prácticas educativas, el desarrollo de prácticas profesionales o pasantías en lugares en los que se incorporen otros idiomas o se desarrollen habilidades interculturales, entre otras estrategias. Igualmente, la internacionalización del currículo, en articulación con conceptos como el de flexibilidad curricular y flexibilidad académica, ha llevado a desarrollar procesos de comunicación a nivel local e internacional, desde el campo institucional, académico y educativo. Tales procesos han implicado el

fortalecimiento de la movilidad académica de los integrantes de las instituciones, situación que a su vez se refleja en el desarrollo de la investigación, los procesos de doble titulación en diversas modalidades-, y la celebración de convenios y alianzas, entre otros procesos. Estas acciones constituyen en la actualidad los elementos fundantes y representativos de la internacionalización del currículo, en el marco de la internacionalización de la educación.

Un factor determinante para la internacionalización de la educación superior, en general, para la del currículo, en particular, es el papel que se le debe otorgar al estudiante y al desarrollo de su autonomía. Ya en las últimas décadas se han dado avances al respecto y el estudiante ha asumido un papel protagónico en su proceso de formación, gracias a la incorporación de elementos de flexibilidad curricular y académica como la incorporación de créditos académicos; la organización de los procesos de movilidad académica; y el reconocimiento de cursos, estudios y títulos entre instituciones y países. Sin embargo, es necesario profundizar y mejorar estas acciones para lograr que el estudiante, a través de las oportunidades que le brindan los procesos de flexibilidad y de internacionalización del currículo, se empodere de su propio proceso formativo. El propósito es que el estudiante, a partir de orientaciones previas, tenga libertad para decidir los caminos por los cuales desea transitar en su proceso de formación. Asimismo, se pretende lograr que, independientemente de las acciones y prácticas educativas que elija, adquiera habilidades y competencias internacionales e interculturales.

Otro factor fundamental es la participación activa de los profesores, cuyo papel es fundamental en la internacionalización del currículo, puesto que ellos son el elemento articulador de los diferentes conceptos y fenómenos que intervienen en la internacionalización de la educación: la enseñanza, el aprendizaje, la pedagogía, los conocimientos disciplinares, la interculturalidad, la ciencia, la tecnología, entre otros. Así mismo, los profesores, por su experticia y conocimientos, son los llamados a orientar de forma adecuada todas aquellas acciones y estrategias que

conduzcan a la adquisición de competencias internacionales e interculturales por parte de los demás actores de la comunidad educativa.

Conforme a lo expuesto, es claro que las instituciones, por una parte, deben llevar a cabo procesos de formación permanente de profesores, que les permitan responder adecuadamente a los retos y necesidades que surgen en el ámbito educativo, tanto local como en el marco de una educación internacional, y, por otra parte, deben incentivar a los profesores para la investigación desde una dimensión internacional, con el propósito de que, a partir de los desarrollos investigativos, se contribuya, de forma integral a la formación de los sujetos y a la internacionalización de la educación. Cabe destacar también que la internacionalización del currículo, de manera intrínseca, exige que se atienda a su pertinencia social, en la medida en que es necesario que el diseño curricular contemple cuáles son las tendencias internacionales y las necesidades del contexto local, de tal forma que sea congruente con las sociedades y sus dinámicas.

Para que la internacionalización del currículo funcione, debe atender a múltiples y diversos factores. En consecuencia, es necesario que esta se articule de manera adecuada con asuntos interinstitucionales, tanto de carácter nacional como internacional, que se promueva la formación integral de sujetos con capacidades de integrarse a un mundo complejo y diverso culturalmente, con conciencia social, ambiental y global, y que se incorporen referentes internacionales en las actividades educativas y académicas. Finalmente, es fundamental atender a la coherencia entre los diseños curriculares y los demás elementos y políticas de la institución —el proyecto educativo, los pilares de identidad y de contexto, y el plan de desarrollo institucional, en el cual se dispone la perspectiva a corto, mediano y largo plazo—, así como a los objetivos y metodologías de un proceso formativo propuesto desde un enfoque internacional e intercultural.

Como complemento a lo planteado en los párrafos previos, se presenta la tipología descrita por Bremer y Van der Wende (citados por

Luchilo, 2018, p. 41) para identificar las variantes de internacionalización del currículo:

- Currículos con contenidos internacionales.
- Currículos en los que el contenido es ampliado con enfoques comparativos internacionales.
- Currículos que preparan a los estudiantes para profesiones internacionales definidas.
- Currículos en idioma extranjero que explícitamente abordan cuestiones de comunicación intercultural o proporcionan capacitación en habilidades interculturales.
- Cursos interdisciplinarios, como los estudios regionales o de áreas, que cubren más de un país.
- Currículos que conducen a calificaciones profesionales reconocidas internacionalmente.
- Currículos que conducen a títulos conjuntos o dobles.
- Currículos de los que partes obligatorias son ofrecidas en o por instituciones extranjeras.
- Currículos en los que el contenido está específicamente diseñado para estudiantes extranjeros.

El panorama descrito permite ver que existe una gran variedad de alternativas y oportunidades para llevar a cabo la internacionalización del currículo, y la necesidad constante de hallar un equilibrio entre el conocimiento deseable, tanto teórico como práctico, y las necesidades de contexto que presentan las sociedades y los sujetos inmersos en ellas. Los retos que plantea la internacionalización del currículo pueden llegar a ser de gran complejidad, en la medida en que en ellos confluyen diversos fenómenos a nivel mundial: la interculturalidad, la multiculturalidad y la interdependencia en campos sociales, culturales y económicos que se generan desde diversas regiones del mundo, así como los cambios en la concepción de un sujeto que ya no es estático en sus prácticas individuales y sociales, sino que es dinámico e interactúa constantemente en un

mundo globalizado que es mediado por tecnologías de la información y la comunicación.

La dimensión internacional de la investigación

El componente investigativo es un factor clave en el desarrollo de las IES a nivel mundial. Su importancia radica en que, a través de la investigación, las universidades logran desarrollos a nivel científico y tecnológico que generan cambios y transformaciones de orden social y económico, y al mismo tiempo, orientan procesos culturales y políticos. El reconocimiento de la investigación como factor fundamental para el desarrollo de las IES ha desplegado una característica dicotómica: por una parte, al adquirir gran relevancia para el desarrollo de las funciones misionales de las IES, la investigación ha sido integrada en las políticas, planes, y estrategias de las instituciones; por otra, han surgido organizaciones a nivel internacional, nacional y local que, a través de la utilización de diversos mecanismos y dispositivos, orientan, unifican y establecen criterios para la investigación. Entre los organismos, entidades e instituciones, que orientan e inciden en los procesos educativos e investigativos a nivel mundial a partir de la generación de documentos y políticas educativas están, por ejemplo: el Banco Mundial; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Se han ido consolidando, además, las clasificaciones (*rankings*) académicas de las universidades, mediante las cuales se da a conocer públicamente un listado que mide la calidad de las instituciones de educación superior bajo ciertos criterios, entre los cuales tienen una especial preponderancia los referidos a la investigación: el número de publicaciones en revistas arbitradas e indexadas de circulación internacional, el número de citas de los trabajos publicados por los autores o académicos adscritos

a la institución, el número de académicos y egresados galardonados con premios o reconocimientos importantes, entre otros factores. Se evalúa tanto la capacidad de generar conocimientos en diversas áreas como el impacto en las sociedades a partir de la producción de conocimiento.

A nivel mundial, existen IES que enfocan todos sus esfuerzos para su consolidación como universidades fuertes en el componente investigativo y, en consecuencia, en el desarrollo de la investigación desde diversas áreas del conocimiento, alcanzado excelentes resultados. A su vez, gran cantidad de instituciones buscan vincularse a estos procesos paulatinamente, de manera que encaminan sus acciones y prácticas hacia su consolidación como instituciones con un componente investigativo fuerte. Y, por último, hay instituciones que no se declaran o enmarcan como instituciones investigadoras, sino que desarrollan actividades académicas y formativas desde otros enfoques, sin desconocer la importancia de la investigación; por lo cual esto no significa que no desarrollen procesos investigativos, sino que estos constituyen en su mayor fortaleza como instituciones educativas.

La investigación es un factor de gran importancia para las IES y cada una de ellas le otorga sentidos y matices particulares, de acuerdo con las necesidades tanto de la propia institución como del contexto en el cual se desenvuelve. Ahora bien, en el campo de la internacionalización de la educación superior, cuyo objetivo es llevar a cabo la integración de la dimensión internacional e intercultural en la misión, cultura, planes de desarrollo y políticas generales de las instituciones, así como el desarrollo de habilidades y competencias que permitan a los estudiantes consolidarse como ciudadanos de un mundo globalizado, es necesario reflexionar sobre las bondades que tiene el desarrollo de la investigación desde dimensiones internacionales y cómo, desde allí, se articula y fortalece lo relativo a la internacionalización de la educación. Al respecto, es preciso aclarar que se entiende por dimensión internacional:

La dimensión internacional atraviesa la formación de recursos humanos, el intercambio de información, la actualización

profesional, el desarrollo de proyectos, la participación en eventos científicos y la publicación académica. Más precisamente, se expresa en la movilidad de investigadores y estudiantes a través de las fronteras, la cooperación con pares de distintas naciones para el desarrollo de proyectos de investigación, la participación en congresos y asociaciones de carácter internacional y la publicación académica en coautoría con colegas de otros países. (Paz, 2016, p. 110-111).

Además de lo anterior, es necesario considerar otros aspectos. El primero es que la investigación tiene una relación intrínseca con las diversas disciplinas y áreas del conocimiento, y, a su vez, estas se enriquecen y se desarrollan a partir de avances que se construyen desde diferentes lugares del mundo. El segundo aspecto es que, en la actualidad, se busca que un gran número de actividades académicas incorporen criterios de integralidad, interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, siempre en un ejercicio holístico que conduzca al surgimiento de acciones y alternativas que beneficien no solo a pequeños grupos de personas o lugares específicos, sino a grandes y diversos sectores de la sociedad. Esto, de manera directa o indirecta, explica por qué se ha buscado y se sigue buscando generar esfuerzos sociales, económicos y políticos para el desarrollo de la investigación con dimensiones internacionales en las IES, aunque, a su vez, estas actividades son incentivadas principalmente por aquellas personas que llevan a cabo la investigación y no precisamente por los Estados y sus instituciones, entidades u organismos responsables de financiar este tipo de investigaciones.

Es preciso mencionar que alrededor de las actividades de investigación constantemente generan procesos de tensión. Estos procesos se dan entre los actores sociales que ejecutan las investigaciones y las instituciones que las regulan y asignan los recursos económicos públicos para llevarlas a cabo. En el caso colombiano, por ejemplo, en varias ocasiones y escenarios, los investigadores se han mostrado en desacuerdo

con los modelos de medición y criterios con los cuales se evalúan los procesos investigativos (Fog & Navarrete, 2015; Navarrete Cardona, 2015; Ortega 2018).

Aparte de estas discusiones, lo central aquí es tener en cuenta que, por una parte, las IES no deben relegar la investigación con dimensiones internacionales como un aspecto menor, sino que esta debe ocupar un lugar relevante entre las actividades educativas, académicas y administrativas, puesto que son innegables los beneficios que se logran a partir de su desarrollo. Independientemente de si una u otra institución educativa desarrolla más o menos procesos investigativos, lo importante es que los ejercicios de investigación se lleven a cabo con un alto rigor académico, mediante enfoques claros que potencien el desarrollo de la investigación desde una perspectiva «glocal»; por otra parte, cabe resaltar que los actores sociales, desde diversas posturas, reivindican la investigación a través de un plano horizontal, en el cual esta ocupa un lugar fundamental desde cualquier campo del conocimiento.

Como se evidencia a través de la literatura académica, durante las últimas décadas la investigación ha pasado de un matiz tradicional y unidimensional a tener un campo de acción más amplio, a una visión multidimensional, que es incentivada por los retos y necesidades de las sociedades actuales, e impulsada tanto por los medios y nuevas tecnologías como por los avances científicos y tecnológicos. En ese sentido, es importante reflexionar y reevaluar la investigación y los procesos investigativos de forma permanente, con el fin de adelantar acciones de mejora que permitan el desarrollo de procesos investigativos con pertinencia académica y social, y que, conforme a los avances y transformaciones de las sociedades, se integren constantemente y lleven a cabo investigación con dimensiones internacionales. Para ello, se requiere el fortalecimiento de las siguientes acciones:

- Construcción colectiva de redes académicas interinstitucionales a nivel local y global.

- Incorporación de tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos educativos, académicos, administrativos e investigativos de la institución
- Utilización de *software*, sistemas y herramientas tecnológicas.
- Construcción, adquisición y adecuación de infraestructura, laboratorios y sistemas para el desarrollo de la investigación.
- Ejecución de proyectos de investigación conjunta entre investigadores nacionales e internacionales
- Publicaciones institucionales y en coautoría con pares académicos nacionales e internacionales.
- Apertura y fortalecimiento de programas académicos de posgrado.
- Desarrollo de un sistema de posgrados integral que favorezca los procesos investigativos.
- Movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores a través de las fronteras. Estas actividades pueden ser desarrolladas o complementadas mediante el uso de las TIC.
- Participación en eventos académicos y científicos
- Organización y desarrollo de eventos académicos y científicos
- Consolidación de alianzas estratégicas y asociaciones académicas nacionales e internacionales.
- Actualización y formación permanente de los profesores.

En este escenario, cobra gran importancia la articulación entre la investigación y la internacionalización de la educación, y particularmente con la IeC, puesto que esta última permite potenciar, de manera efectiva, el desarrollo de la investigación con dimensiones internacionales. La articulación adecuada trae también otros beneficios: ayuda a subsanar algunas de las tensiones entre los actores sociales que desarrollan la investigación y aquellos que la financian y la evalúan; contribuye a los avances institucionales desde los campos social, económico y político, sin obviar los resultados que se pueden obtener en el campo de la cultura;

facilita construir y afianzar redes académicas internacionales; permite mejorar los resultados y la aplicabilidad de las investigaciones, y promueve la generación de conocimiento científico y tecnológico que impacte a un gran número de personas o instituciones a nivel local y global.

Además de lo anterior, articular la investigación con la IeC permite que la investigación sea un proceso inclusivo, puesto que se vinculan y participan un número elevado de personas, lo cual, a su vez, lleva a que los resultados de una investigación permeen las esferas sociales, económicas y políticas en diferentes niveles —desde los más pequeños hasta los más grandes— tanto en las instituciones como en la sociedad en general. Otra ventaja es que el costo para el desarrollo de investigaciones puede disminuir, en la medida en que la articulación de la investigación con la IeC implica un alto componente de colaboración a distancia, virtual, en línea, entre otros, lo que contribuye a que la movilidad académica de los investigadores sea menor, sin que por ello disminuya la calidad y el avance de las investigaciones. Por todas estas razones, es necesario profundizar en la integración de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones con las actividades de investigación, y fortalecer las alianzas de colaboración en todas sus dimensiones: entre grupos, comunidades, redes e instituciones, entre otros.

Por último, es preciso mencionar que las actividades investigativas con dimensiones internacionales constituyen excelentes iniciativas para lograr avances y transformaciones en las IES. Un proyecto de investigación con dimensiones internacionales, articulado con las estrategias de internacionalización de la educación de una o varias instituciones e integrado con instituciones de diversos países permite lograr avances importantes en diferentes campos del conocimiento, así como generar acciones que impacten positivamente en las comunidades. En ese orden de ideas, una institución no tiene que desarrollar necesariamente muchos proyectos investigativos, puesto que, a partir de uno o algunos proyectos específicos de investigación con dimensiones internacionales, puede lograr grandes resultados que se traduzcan en la creación de políticas,

planes y estrategias que beneficien a la comunidad educativa y a la sociedad, además de potenciar la internacionalización de la educación.

Conclusiones

Los procesos de internacionalización son una realidad para las IES de todo el mundo y, a medida que avanzan la ciencia, la tecnología y las sociedades en general, su preponderancia es cada vez mayor. En este sentido, lo expuesto a través de este capítulo es una invitación para que las instituciones y sus actores, incorporen y desarrollen dimensiones internacionales e interculturales en los procesos sociales y educativos de forma integral, con pertinencia académica, social y ambiental. Un llamado a que se promuevan la equidad, la inclusión social y el aprendizaje permanente a partir del respeto y el reconocimiento del otro.

Es preciso, entonces, conjugar todos los elementos que ofrece la internacionalización de la educación superior con el contexto y las necesidades propias de una institución. Es necesario que las instituciones, mediante el establecimiento de canales de comunicación entre las esferas locales e internacionales, utilicen las estrategias de internacionalización de la educación de formas diversas, innovadoras y creativas, que les permitan la utilización efectiva del aprendizaje colaborativo. De esta manera, a partir de actividades muy específicas y precisas, lograrán generar un alto impacto en las comunidades educativas.

También se debe resaltar que, a través del ejercicio permanente del aprendizaje colaborativo combinado con las TIC, podremos alcanzar mejores resultados con la internacionalización de la educación, desde las diversas estrategias que componen este proceso. Por ejemplo, la internacionalización en casa, la internacionalización del currículo, la internacionalización de la investigación e incluso de la proyección social, entre otros aspectos particulares que definen las instituciones de acuerdo con sus contextos. La internacionalización de la educación

debe ser un proceso que se reflexione y se lleve a cabo más allá de la movilidad académica y de las prácticas tradicionales; un proceso en el cual se procure consolidar una apuesta por la internacionalización desde un enfoque inclusivo, en términos de equidad e igualdad para los sujetos partícipes, de manera que todos tengan las mismas oportunidades para desarrollar conocimientos, habilidades y competencias como ciudadanos y profesionales de un mundo globalizado.

Referencias

- Esche, M. (2018). *Incorporating collaborative online international learning (COIL) into study abroad courses: A training design* (Capstone Collection 3096). <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/3096>
- Fedorov, A. (2012). *Elaboración de un instrumento para la valoración de la internacionalización de los planes de estudio de las carreras de ingeniería del ITCR* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Base de datos de tesis doctorales TESEO.
- Fog, L. & Navarrete, S. (2015, 5 de febrero). Humanistas le dan la espalda a Colciencias. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/humanistas-le-dan-espalda-colciencias-articulo-542413>.
- Gacel Ávila, J. (2000). La dimensión internacional de las universidades mexicanas. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1-2), 121-142.
- Global Learning Conference. (2017). *Conference hosts*. <http://www.globallearningconference.org/>
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). *La movilidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas*. http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2019/09/Documento-de-Trabajo-01_IESALC-La-movilidad_Vfinal-ESP-WEB.pdf

- Luchilo, L. (2018). Enfoques alternativos sobre la internacionalización del currículum. *Debate Universitario*, 6(11), 37-51.
- Merli, R., Preziosi, M., Acampora, A. & Ali, F. (2019). Why should hotels go green? Insights from guests experience in green hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 169-179. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.04.022>
- Navarrete Cardona, S. (2015, 22 de febrero). Colciencias y los humanistas, en orillas diferentes. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/colciencias-y-los-humanistas-orillas-diferentes-articulo-545541>
- Ortega, J. (2018). La improductividad de Colciencias. *Dinero*. <https://www.dinero.com/edicion-impres/ opinion/articulo/la-improductividad-de-colciencias-por-juan-ricardo-ortega/254260>
- Paz, J. (2005). La globalización: Más que una amenaza es una oportunidad. *Revista ELA*, (3), 21-34.
- Paz, M. (2016). Aportes teóricos y empíricos sobre la internacionalización de la investigación en Ciencias Sociales. *Opción*, 32(79), 108-125.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Soto Ortiz, J. L., Torres Gastelú, C. A & Morales Velásquez, C. (2013). Exploración de las dimensiones de la colaboración en línea en la universidad. *Apertura*, 5(2), 30-43.
- United Nations. (2019). *World Population Prospects*. <https://population.un.org/wpp>

Capítulo

4

APRENDIZAJE INTERNACIONAL COLABORATIVO EN LÍNEA (COIL): UN MODELO EDUCATIVO PARA EL FOMENTO DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR BAJO PRINCIPIOS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN

Blanca Lucía Cely, Javier Iván Guerrero Escobar,
P. José Gregorio Rodríguez Suárez, cjm.

Las estrategias de internacionalización se han convertido en uno de los aspectos más destacados en el campo educativo, como respuesta a las dinámicas de la globalización y la apertura económica de los países. Estos procesos han cobrado especial relevancia en la educación superior, dado que dentro del proceso de verificación de condiciones mínimas de calidad o para la acreditación de alta calidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) verifica estrictamente el cumplimiento de los factores de visibilidad nacional e internacional en los programas académicos (Consejo Nacional de Acreditación, 2013).

En el marco de esta exigencia, las universidades se ven motivadas a gestionar convenios con otras Instituciones Educación Superior (IES) en diferentes países (Trejo Peña & Rodrigues Soares, 2017) para dar repuesta a dinámicas y exigencias en el campo educativo. Es así como la movilidad académica se convierte en una estrategia que forma parte de la función sustantiva de la docencia y cuyo objetivo es fortalecer los procesos de calidad de los programas. No obstante, focalizar la estrategia de internacionalización en la movilidad reduce la posibilidad de los

estudiantes de tener acceso al aprendizaje global, lo cual va en contra de los principios de equidad e inclusión. Es necesario, entonces, emplear otras estrategias distintas a la movilidad académica.

Entre las estrategias implementadas por las IES está la movilidad de docentes y estudiantes a través de la vinculación en proyectos de investigación, que conduce a la participación en eventos académicos a nivel nacional o internacional, con el propósito de hacer contribuciones a la academia mediante la socialización de resultados de investigación. Otras estrategias que apuntan a al fortalecimiento de la internacionalización en las IES son las denominadas *clases espejo*, en las cuales estudiantes y docentes comparten el desarrollo de un curso con otra universidad nacional o internacional; los encuentros culturales con la intervención de las embajadas, en los que se promueve la integración de saberes y reconocimiento humano desde lo académico y cultural; y la internacionalización del currículo, mediante la cual se incorporan dimensiones internacionales e interculturales a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de mejorarlos y de favorecer el desempeño del ciudadano acorde con las exigencias del mundo globalizado.

La estrategia que quizás es más frecuente, según Lloyd (2016), es la de los intercambios estudiantiles, cuyo objetivo es promover la compensación de experiencias interculturales y académicas que les permiten a los estudiantes enriquecer y valorar su propia cultura, así como fortalecer aprendizajes que impactan el desarrollo de competencias personales y profesionales. Además de ello, en algunos casos, los estudiantes tienen la oportunidad de entrar en contacto y llevar a cabo un proceso de aprendizaje de otro idioma en contextos reales y significativos. Todo esto promueve cambios en las estructuras de pensamiento de los estudiantes y, por ende, en su comportamiento y actuación frente a diferentes situaciones cotidianas a través de nuevas experiencias y aprendizajes que enriquecen o modifican conductas previas.

Sin embargo, este panorama ideal de movilidad académica solo está al alcance de unos pocos, pues para que la movilidad entrante y

saliente de estudiantes sea posible, se requiere la inversión de recursos económicos. Por esta razón, los intercambios educativos se convierten en un factor excluyente para la mayoría de la población estudiantil y, en ocasiones, en un sueño inalcanzable si se tiene en cuenta que, además de los recursos económicos, es preciso cumplir requisitos relacionados con rendimiento académico, obtención de visas y otros criterios que la universidad y el país anfitrión consideren a bien establecer.

Por ello, estrategias como el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés), cobran especial relevancia, puesto que mantienen los objetivos y propósitos iniciales de la movilidad académica —el intercambio de saberes desde lo cultural y académico entre estudiantes de dos o más universidades—, sin las implicaciones que conlleva la movilidad física para ingresar a otra institución en otro país. La estrategia del COIL se basa en el desarrollo de cursos que dos o más instituciones acuerdan y diseñan de manera colaborativa, según sus intereses y necesidades, para implementarlos simultáneamente en las intuiciones involucradas. Estos cursos son mediados por Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), se desarrollan de forma sincrónica o asincrónica, y son orientados por los docentes o tutores involucrados en su diseño. Este modelo se fundamenta en el trabajo cooperativo basado en proyectos y resolución de problemas.

En este documento se presenta una descripción detallada de esta estrategia metodológica como iniciativa para fortalecer la movilidad virtual y contribuir a la formación de competencias globales. Se inicia con una aproximación teórica y conceptual COIL; luego, se abordan sus implicaciones metodológicas y pedagógicas, así como las ventajas que conlleva para la formación de profesionales. Por último, se plantea una propuesta para la creación de un curso enmarcado en la metodología COIL, mediante la cual se ejemplifica y materializa la conceptualización teórica expuesta.

Hacia una aproximación teórica y conceptual del COIL

Plantear una definición de COIL¹ conlleva un reto desde la semántica y la sintaxis de la expresión, así como por la traducción, el sentido y uso de esta en diferentes contextos. Por lo pronto, al convertir la expresión del inglés al español se traducirá literalmente como: *aprendizaje internacional colaborativo en línea*. Pero no solamente así se encuentra traducida al español, según Galindo González et al. (2015), puede traducirse como «aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales» o «aprendizaje *online* colaborativo». Para el caso que nos ocupa, se ha decidido resaltar el elemento internacional. En consecuencia, la traducción que se asume en este escrito es: *aprendizaje internacional colaborativo en línea*.

Antes de abordar la definición y su caracterización, es necesario plantear los conceptos generales que posibilitan su comprensión. Stephanie Doscher, Directora de Iniciativas de Aprendizaje Global de la Universidad Internacional de Florida (FIU, por sus siglas en inglés), durante su intervención en el Instituto de Liderazgo en Intercambios Virtuales COIL el 10 de febrero de 2020, define el aprendizaje global como punto de partida en la metodología COIL, como un proceso en el cual diversas personas analizan y abordan colaborativamente problemas complejos que trascienden las fronteras. Esto, desde luego, requiere el despertar de una *conciencia global*, definida como el conocimiento de la interrelación de los problemas, tendencias y sistemas locales, globales, internacionales e interculturales. Doscher afirma, además, que es fundamental abordar esta metodología desde una *perspectiva global*, entendida como la capacidad para construir un análisis en multiperspectiva de problemas locales, globales, internacionales e interculturales, lo cual

1 El término encuentra sus orígenes en la iniciativa que Jon Rubin tomó en el Purchase College, institución que forma parte del sistema de la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY, por sus siglas en inglés). Con el apoyo institucional del sistema universitario, para animar a sus profesores en el ejercicio del aprendizaje global en red, se creó el Centro SUNY para fomentar el COIL, tanto dentro como fuera de esta universidad. En la actualidad, esta es una de las organizaciones más destacadas por su empeño en el campo del aprendizaje global en red (GNL, por sus siglas en inglés).

conduce al desarrollo de un *compromiso global*, es decir, de la voluntad de participar en la resolución de problemas locales, globales, internacionales e interculturales.

Desde esta mirada, se hace visible la importancia de generar una conciencia global que permita comprender el impacto de los procesos de la globalización, centrada en las ventajas que esta trae consigo, como la resolución de problemas locales desde una visión integral, objetiva y contextualizada de las tendencias mundiales, junto con el despertar de un compromiso social que permita al individuo hacer aportes en beneficio de la sociedad.

Todos estos conceptos se encuadran dentro de la propuesta de *educación global*, con la cual se quiere posibilitar que, a partir de experiencias de aprendizaje colaborativo, se desarrollen las competencias emocionales y sociales que contribuyan a la adquisición de una conciencia que supere lo territorial/local. De esta forma, con la capacidad de construir conocimiento desde el análisis en perspectiva global, se busca que quienes intervienen en el acto educativo se comprometan en la búsqueda de soluciones a los problemas locales, globales, internacionales e interculturales.

En ese orden de ideas, el aprendizaje global es fundamental en la comprensión de COIL porque, como propuesta, vincula los elementos constitutivos del mismo, a saber:

- *Diversidad de personas*: La diversidad de los interlocutores es una oportunidad para el aprendizaje por el aporte que genera la riqueza de los diferentes ambientes geográficos, sociales, culturales, religiosos, etc., los modos de comprender la vida y los puntos de vista propios de cada persona.
- *Trabajo colaborativo*: Como estrategia de aprendizaje, este supone la claridad por parte del docente en relación con el proceso básico en tres fases: preparación, ejecución, y evaluación y búsqueda de soluciones a los problemas «glocales».

Por otro lado, Jon Rubin (2020), director de COIL Consulting y del Centro COIL de la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY, por sus siglas en inglés), afirma que, después de hacer un ejercicio de revisión bibliográfica en lengua inglesa, encontró que las siguientes expresiones, entre otras, se utilizan como sinónimos de COIL:

- *Virtual exchange*
- *Telecollaboration*
- *Globally networked learning*
- *Virtual mobility*
- *COIL virtual exchange*
- *Teletandem*
- *Global connections*
- *Enhanced digital and guided education (EDGE)*.

Todas estas denominaciones señalan el intercambio que se da desde la virtualidad (como modalidad, ambientes, estrategias o actividades). Por tanto, el COIL, además de ser aprendizaje colaborativo que facilita la educación global, se ve mediado por el uso de las herramientas tecnológicas que soportan y apoyan la modalidad de aprendizaje en línea o virtual. Como se indicó al inicio, en español se hace énfasis en la modalidad y, en consecuencia, la estrategia se enfoca hacia el trabajo colaborativo internacional con el apoyo de ambientes virtuales.

Luego de realizar un rastreo de lo que algunas universidades extranjeras han plasmado en sus sitios web sobre la definición y caracterización del COIL, se proponen a continuación, a manera de síntesis, las dos categorías que determinan su comprensión.

El COIL como modelo que facilita los procesos de internacionalización

De acuerdo con lo señalado por Rubin (2020), el aprendizaje internacional colaborativo en línea es un modelo de educación. Como tal, se constituye en vector de internacionalización curricular dinámico y económico, permite el desarrollo de nuevas asociaciones institucionales que facilitan la movilidad entrante y saliente de estudiantes y profesores. A la vez, contribuye a que ellos adquieran conciencia y comprensión intercultural, ayuda a que se aborden problemas desde otra perspectiva, abriendo el horizonte de análisis más allá de lo individual, regional o nacional. Por último, facilita que se desarrollen habilidades digitales, que se mejoren las habilidades comunicativas al interactuar con personas en otra lengua diferente a la nativa, y que los participantes estén mejor preparados para trabajar colaborativamente en la modalidad virtual.

Por otra parte, el modelo COIL no solo promueve que estudiantes de diferentes países compartan en un aula en línea, sino que crea entornos de aprendizaje equitativos, de enseñanza en equipo, donde los docentes de dos culturas trabajan juntos para desarrollar un programa de estudios compartido, haciendo hincapié en el aprendizaje experimental y colaborativo de los estudiantes (COIL Consulting, s. f.).

La Universidad de Antwerp (Bélgica)², plantea que el COIL, como aprendizaje en red global e intercambio virtual, es un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje que promueve el desarrollo de la competencia intercultural en entornos de aprendizaje multiculturales compartidos.

Como podemos observar, estas instituciones coinciden en definir el COIL como modelo de enseñanza, puesto que, por un lado, incluye enfoques pedagógicos como el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, enmarcados dentro de los nuevos paradigmas de la educación desde la perspectiva de la globalización y el conectivismo,

2 Véase: <https://www.uantwerpen.be/en/projects/impala/themes-on-internatio/collaborative-online/#>

y por otro, orienta a los docentes a elaborar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

El COIL como metodología de enseñanza que contribuye a la internacionalización.

En la Universidad de Washington (UW) Bothel³ plantean como objetivo de la iniciativa COIL fomentar la participación global de los estudiantes, sin necesidad de viajar al extranjero, mediante la implementación de la colaboración en línea con socios internacionales en el aula. Por otra parte, la Universidad de Minnesota⁴ expresa que el COIL es una práctica emergente que contribuye a la estrategia de internacionalización y, a la vez, una forma innovadora de entablar un diálogo sobre los desafíos mundiales, en la medida en que promueve oportunidades de aprendizaje global para sus estudiantes, puesto que les proporciona una manera de experiencia internacional, ayudándoles así a ampliar su perspectiva sobre los desafíos que van más allá de su ambiente local.

El COIL es una de las metodologías elegidas para reforzar las iniciativas de internacionalización en casa en las instituciones vinculadas al proyecto IMPALA⁵ del programa Acción Clave 2 de Erasmus: Desarrollo de Capacidades en la Educación Superior. A través del recurso a las TIC, Internet y pedagogías innovadoras en línea, fomenta intercambios significativos de profesores universitarios y estudiantes con pares que se encuentran en geográficamente distantes y tienen diferentes orígenes lingüísticos.

En la Universidad de Coventry,⁶ es el término que utilizan para referirse a experiencias de «movilidad virtual» que están integradas en

3 Véase: <https://www.uwb.edu/globalinitiatives/academic/coil-initiative>

4 Véase: <https://cei.umn.edu/collaborative-online-international-learning-coil-faculty-program>

5 Véase: <https://www.uantwerpen.be/en/projects/impala/about-impala/>

6 Véase: Véase: <http://onlineinternationallearning.org/about/>

el plan de estudios formal y brindan a los estudiantes la oportunidad de interactuar con sus compañeros en universidades internacionales, para que puedan desarrollar competencias interculturales y habilidades digitales mientras trabajan juntos en tareas o actividades de aprendizaje específicas de la materia.

Según la Universidad de Albany, el COIL es el método para internacionalizar la enseñanza y el aprendizaje, pues con el uso rentable y accesible de la tecnología promueve el aprendizaje global, la adquisición de habilidades interculturales y la colaboración transfronteriza. Es una forma de intercambio virtual.

Desde la conceptualización expuesta por estas instituciones, el COIL se concibe como una metodología de enseñanza, pues implica la utilización de un conjunto de recursos, estrategias y formas de enseñanza que un docente puede implementar para abordar temáticas que conducen al estudiante hacia el logro de aprendizajes significativos y el desarrollo de competencias y habilidades útiles para la vida, a la vez que lo involucra en el conocimiento de otras culturas, costumbres y formas de vida, de donde se obtienen nuevos aprendizajes.

Sin embargo, cabe aclarar que, desde el campo de la educación, existe una relación muy estrecha entre modelo y metodología de enseñanza. Un modelo educativo es la forma como se concibe la enseñanza bajo una fundamentación epistemológica y científica desde una visión general; la metodología, por su parte, hace referencia al conjunto de estrategias, procedimientos y acciones por medio de las cuales se lleva ese modelo a la práctica. Estas dos posturas, la mirada del COIL como modelo o como metodología, no se alejan una de la otra; la primera lo considera desde una mirada amplia y global, a partir de fundamentos teóricos, y la segunda se basa en una concepción más concreta y práctica: desde el actuar y el quehacer docente.

De todas maneras, ambas categorías determinan y facilitan la comprensión que en este escrito se tiene de COIL: un modelo de educación que, tomando en cuenta los elementos que lo caracterizan, se convierte

en estrategia para el desarrollo de la internacionalización en las instituciones de educación superior.

Como se mencionó al principio del texto, se ha considerado que la movilidad entrante y saliente de estudiantes y profesores es la acción conveniente para responder al reto de la internacionalización, pero en medio de las múltiples dificultades para lograrlo, el COIL se convierte en una estrategia que facilita la internacionalización en casa, la internacionalización del currículo y el intercambio intercultural de los participantes.

En síntesis, son cuatro los elementos que definen el COIL: aprendizaje global, trabajo colaborativo, uso de herramientas virtuales e internacionalización. Al conjugarse estos cuatro elementos, surge la estrategia para la equidad en el proceso de internacionalización, al posibilitar la experiencia del trabajo colaborativo para el aprendizaje global a través de los ambientes virtuales, pues toma en cuenta las diversas perspectivas personales, interculturales e internacionales de los actores. Por consiguiente, promueve y aporta a la internacionalización en casa de toda la comunidad académica.

Implicaciones pedagógicas del COIL y beneficios que conlleva en la construcción de competencias contemporáneas

Como se mencionó en el apartado anterior, el COIL puede ser definido bien como modelo, o bien como metodología, pero desde cualquiera de las dos perspectivas se mantiene una estrecha relación con los procesos de enseñanza en el campo educativo, que impactan en la formación de los estudiantes. En este apartado se abordarán aspectos pedagógicos y metodológicos que inciden en la aplicación del COIL como modelo educativo, así como las ventajas y beneficios que este trae en la construcción de competencias contemporáneas para los nuevos profesionales.

Algunas de las implicaciones pedagógicas se relacionan con el desarrollo de habilidades y competencia tecnológicas, dado que estas influyen ampliamente en las nuevas tendencias y paradigmas en educación. Las nuevas tecnologías son cada vez más cercanas e indispensables, y determinan en gran medida el desempeño docente. Por otra parte, es necesario que los docentes fortalezcan sus competencias pedagógicas, es decir, el manejo y comprensión de nuevos enfoques metodológicos, mediante los cuales se aborde la educación desde una perspectiva global que trascienda las fronteras del conocimiento. Un tercer aspecto tiene que ver con el desarrollo de competencias interculturales y el despertar de una conciencia global que nos permita ser conscientes de los problemas y tendencias a nivel local, nacional e internacional, que los lleven a reflexionar sobre su rol, el compromiso adquirido y el aporte social desde su quehacer docente, de modo que se involucren en las dinámicas de un mundo cada vez más globalizado.

Las TIC, enmarcadas en conectivismo como uno de los nuevos paradigmas en educación, han impactado de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Estas nuevas tendencias en educación favorecen de manera positiva los procesos de internacionalización en el escenario de la globalización. Lo anterior implica que los docentes modifiquen sus prácticas, se involucren en estas nuevas dinámicas educativas y se dispongan a dar respuesta a las exigencias del mundo moderno.

Los docentes pueden ser ajenos a estas nuevas tendencias educativas. Es innegable que, desde hace años, se vienen haciendo propuestas alrededor de las TIC y planteando un nuevo paradigma educativo desde el aprendizaje en red, tal como lo afirman Duart y Sangrà (2000). Es fundamental que los docentes se integren a estas nuevas concepciones educativas y las vinculen a sus prácticas pedagógicas, que entiendan que los cambios constantes de la sociedad afectan de manera directa a la educación y, por lo tanto, las necesidades e intereses de los estudiantes son diferentes, dado que los retos que enfrentan son cada vez mayores.

No obstante, como lo señalan Morales Capilla et al. (2016) entre profesores y estudiantes hay desconocimiento acerca de las posibilidades que ofrecen las TIC. De ahí que se hable de la necesidad de alfabetización en tal sentido, pues hoy es imperativo para las instituciones educativas entrar en una cultura de formación permanente de sus docentes, que los lleve a transformar sus prácticas educativas e involucrarse en la era digital.

Como es bien sabido, las formas de comunicación de los jóvenes han cambiado, en esta era digital se ha incrementado el consumo de los medios de comunicación y la inversión de tiempo en ellos es cada vez mayor. A través de las TIC, se accede más rápida y fácilmente a la información, la construcción del conocimiento y al encuentro con otras culturas. Al respecto, Leiva Olivencia y Almenta López (2013) emplean el término *digiculturalidad*, refiriéndose a la competencia digital de conciencia y conocimiento de la diversidad de culturas a través de las TIC.

Desde este punto de vista, los docentes del siglo XXI están invitados a entrar en la dinámica de la «modernidad», el conectivismo y las nuevas tecnologías. Por su parte, las instituciones educativas son convocadas a transformarse en centros interculturales, puesto que es allí donde se desarrollarán las interacciones entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, y entre docentes de diversas culturas, apartando para ello todo tipo de estereotipos, prejuicios sociales, conflictos políticos o intereses personales que vayan más allá de la construcción de nuevos aprendizajes. Por consiguiente, debemos pensar en el nuevo rol que deben adoptar los organismos públicos y privados para responder a las necesidades de esta nueva sociedad, desde un punto de vista inclusivo y utilizando las TIC (Garrote Rojas et al., 2018).

Las TIC se tornan cada vez más indispensables y hacen parte de la formación integral de los docentes. Por esta razón, el desarrollo de habilidades que nos faciliten su manejo se convierte en un factor importante a la hora de implementar el modelo COIL, dado que este se basa en un trabajo en línea que implica el manejo de plataformas y herramientas

de comunicación para desarrollar procesos de enseñanza. Se requiere, entonces, una serie de habilidades y experticia por parte de los docentes para que sus clases sean exitosas y se cumplan los objetivos planeados. Todo esto implica el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas que le faciliten el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues, de esta manera, se logran clases más motivantes e interesantes, acordes con las expectativas e intereses de los estudiantes.

Otro factor fundamental a la hora de implementar el modelo COIL, es el desarrollo de competencias interculturales y el cambio de perspectiva de la educación, de modo que se lleve de la mirada local a una más global. Tanto docentes como instituciones educativas deben tener presente que vivimos en una sociedad caracterizada por la convergencia de diferentes culturas, como consecuencia de las continuas olas migratorias debidas, por una parte, a situaciones políticas, sociales o económicas que los países experimentan y, por otra, a la visión de mundo que nuestros jóvenes tienen y a su motivación e interés por explorar nuevas culturas, espacios físicos y formas de vida. Hablamos entonces de una sociedad multicultural que aspira a ser una sociedad intercultural en lo relativo a lo virtual y lo cultural.

Vivimos en un mundo globalizado por las tecnologías de la información y la comunicación, que han traído como consecuencia la internacionalización; estrategia que se ha venido implementando en las instituciones de educación superior, como respuesta las tendencias de la globalidad. Es importante entonces aclarar estos dos términos: *globalidad* e *internacionalización* que, hoy por hoy, están en boga para las nuevas generaciones. La globalización es entendida como un proceso mundial de cambios y transformaciones que buscan unificar mercados, sociedades y culturas, sobrepasando fronteras, y que favorece la comunicación e interdependencia entre los distintos países. La internacionalización, por su parte, se refiere a la manera como los países responden al impacto de la globalización, respetando la individualidad de la nación.

Esta tendencia de mundo globalizado afecta los procesos educativos de los países y, ante ella, las instituciones de educación superior responden con estrategias como la internacionalización del currículo, dejando de la lado la visión endógena de la educación, para promover en los estudiantes y futuros profesionales el desarrollo de competencias que los preparen para vivir en una sociedad cada vez más compleja, sin fronteras geográficas, sin barreras lingüísticas, mediada por la virtualidad y la multiculturalidad, que exige profesionales más competentes y preparados humana y profesionalmente.

En tal contexto, las competencias, tanto tecnológicas como pedagógicas e interculturales, se convierten en factores fundamentales para la implementación de nuevos modelos educativos y tienen un fuerte impacto en los nuevos paradigmas educativos. Por tanto, es necesario que los docentes se involucren en estas dinámicas y logren una mayor comprensión sobre su impacto en el futuro de la educación.

Los tres tipos de competencias mencionados están íntimamente relacionados: por un lado, el desarrollo de competencias pedagógicas facilita el uso, la comprensión y la aplicación de las TIC; por otro, las TIC se han convertido en herramientas importantes para el desarrollo de competencias interculturales, porque facilitan el acercamiento a otras culturas y a su conocimiento al permitir encuentros sincrónicos o asincrónicos entre miembros de diversas culturas, ubicados en puntos geográficos diferentes.

Gracias a la mediación de las TIC se han creado comunidades de aprendizaje virtual que, de forma auténtica, contribuyen al desarrollo de competencias humanas, profesionales e interculturales a través de estrategias como el trabajo cooperativo, el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en problemas. A través de ellas, personas de diferentes contextos sociales y culturales comparten información e intercambian experiencias que contribuyen a fortalecer aprendizajes que tienen un fuerte impacto en la formación académica y personal de los individuos.

Entre las fortalezas de las comunidades de aprendizaje, Koper (2009) destaca que, a través de ellas, los estudiantes tienen la posibilidad de intercambiar experiencias y conocimiento, crear grupos para desarrollar proyectos colaborativos, ofrecer y recibir apoyo de otros, compartir estrategias de aprendizaje y enriquecer sus perfiles de competencias de manera colaborativa. Tales estrategias han sido acogidas e implementadas por instituciones educativas alrededor del mundo, como parte de los procesos de mejora en la calidad de la educación, y se reflejan en el impacto que los nuevos graduados causan en el medio. En aras de continuar con el fortalecimiento de estas estrategias, han surgido nuevos modelos que se han vinculado a los contextos educativos, especialmente en la educación superior. Uno de ellos es el COIL o aprendizaje internacional colaborativo en línea, que se enmarca en el paradigma del conectivismo.

Este modelo se convierte en una forma innovadora de aprendizaje, motivante para la formación de los actuales profesionales, puesto que promueve el desarrollo de la competencia intercultural por medio de entornos de aprendizaje multiculturales a través de Internet y de las pedagogías en línea. Desde el modelo COIL, se desarrollan competencias interculturales para mejorar las acciones y relaciones entre las culturas, configuradas mediante el diálogo y el encuentro compartido entre los estudiantes, el profesorado y las comunidades participantes (Domínguez, 2006).

Uno de los elementos fundamentales de la metodología COIL es el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, es decir que se convierte también en una oportunidad para aprender otros idiomas (cuando corresponde), a través de estrategias como la comunicación en línea y el trabajo colaborativo y cooperativo, por lo que, a su vez, constituye una metodología innovadora en los procesos de aprendizaje o fortalecimiento de otros idiomas mediante enfoques comunicativos contemporáneos. Por otra parte, el COIL facilita la alfabetización digital desde un punto de vista crítico y reflexivo, pues, finalmente, brinda

la oportunidad para desarrollar actitudes para responder a las exigencias de un mundo multicultural e interconectado.

El modelo del COIL ofrece intercambios culturales a través de espacios virtuales, en los cuales se integran cursos que son comunes o mantienen similitudes en dos o más universidades, ubicadas en diferentes partes del mundo. Esto no solo permite que los estudiantes construyan redes de conocimiento útiles para su formación profesional, sino que al mismo tiempo desarrollen intercambios significativos con pares de diferentes lugares y de entornos lingüístico-culturales distintos, con lo cual se facilita el desarrollo de competencias multiculturales. Además, brinda al estudiante la oportunidad de conocer otros contextos educativos y culturales desde la virtualidad, poniendo así, al alcance de todos, información que de otra forma sería de difícil acceso, pues se requeriría una inversión económica considerable.

Se trata, entonces, de un modelo que es especialmente útil para estudiantes y profesores que están en el proceso de aprender o fortalecer un idioma extranjero, cualquiera que sea, el COIL se convierte en el medio perfecto, puesto que, a través del intercambio en una comunidad virtual, se tiene la oportunidad de interactuar con hablantes nativos del idioma, en situaciones comunicativas significativas y auténticas, mediante las cuales se fortalece el conocimiento lingüístico del idioma extranjero.

Con el COIL se obtienen múltiples ventajas. La Universidad Tecnológica de Durban, en Sudáfrica, fue una de las primeras en adoptarlo como estrategia de internacionalización. Entre los logros obtenidos por sus estudiantes gracias a este modelo, dicha institución destaca los siguientes:

- Desarrollaron una mejor conciencia de sus propias fortalezas y debilidades.
- Superaron los temores para comunicarse con personas del extranjero.
- Ganaron confianza al expresarse.
- Enriquecieron su hoja de vida.

- Mejoraron su aprendizaje gracias a la colaboración, entre otras. (Rubin. 2020)

Como ya se mencionó, la implementación de este modelo tiene implicaciones en la formación de los docentes y en el cambio de paradigma desde sus concepciones de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte:

Esta adquisición de competencias en varias culturas que interactúan sugiere el concepto dinámico de educación intercultural, la cual, por su parte, involucra concepciones del ser humano y del conocimiento, planes de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje, ámbitos de estudio y la misma administración educativa. (Blasco, Bueno & Torregrosa, 2004, p. 9).

En tal sentido, para la implementación de este modelo se requieren ajustes en las dinámicas de la docencia y la administración educativa. Asimismo, es necesario revisar las políticas y concepciones desde donde tradicionalmente se ha concebido la internacionalización. El COIL rompe con las creencias sobre la movilidad e internacionalización y abre paso a nuevas perspectivas de intercambio académico con un componente de inclusión y equidad. De esta forma, constituye una oportunidad para cerrar las brechas de la desigualdad social y brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades de interactuar con otras culturas y acercarse a nuevas formas de aprendizaje. Esto, por un lado, favorece la formación integral de estudiantes y profesores y, por otro, fortalece las ofertas académicas, al incluir los procesos de internacionalización como aspectos fundamentales para el mejoramiento de la calidad de la educación, en respuesta a las demandas de la sociedad en un escenario globalizado.

Hasta aquí se ha abordado la definición de COIL, sus implicaciones pedagógicas y académicas, así como los beneficios que este modelo aporta a la internacionalización de la educación superior y formación de

futuros profesionales. A continuación, se abordará el proceso de implementación, que requiere una planeación cuidadosa y la articulación adecuada entre el componente académico, la interacción y colaboración por medio de herramientas TIC, los elementos culturales y las reflexiones críticas para la solución de problemas.

Propuesta de diseño de un curso basado en el modelo COIL

En este apartado se presentan unas sencillas reflexiones que pueden ser útiles para orientar la implementación de cursos o intervenciones basados en el COIL. La naturaleza de este modelo permite muchas posibilidades; no existe un instructivo con pasos que se deban seguir uno tras otro. Para efectos de organización y mayor comprensión de este apartado, se dividió en dos partes, correspondientes a factores que es preciso tener en cuenta para la implementación de cursos o intervenciones de COIL antes y durante su desarrollo.

Factores previos al desarrollo del curso

Como se mencionó en el apartado anterior, a manera de reflexión, existen factores que inciden a la hora de implementar el modelo COIL, que están relacionados con el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas, interculturales y tecnológicas por parte de los docentes. A continuación, se describe cada uno de estos factores.

Competencias pedagógicas

Una característica del COIL es que el trabajo colaborativo, preferiblemente, se enmarca en el aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP). Esta estrategia no es nueva, pero al integrarla con el componente

internacional y en línea resulta sumamente efectiva y atractiva para los estudiantes. El ABP permite gran flexibilidad e integración con otras metodologías y además fomenta la resolución de retos y el trabajo cooperativo (Mosquera Gende, 2019). Al ser parte de una pedagogía activa, la evaluación de los proyectos debe enmarcarse en el mismo paradigma y, para ello, una rúbrica construida con los estudiantes es una herramienta práctica y recomendable.

Competencia intercultural

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2005), la interculturalidad implica la presencia e interacción equitativa entre varias culturas, sin que haya predominio de una cultura sobre otra. Dicha interacción también debe darse en el marco del diálogo y el respeto mutuo. Estas son características indispensables del COIL, en el cual los espacios de interacción deben repartirse equitativamente y es preciso diseñar un marco para promover el respeto e intercambio cultural. Por ello, se afirma que los cursos COIL promueven la tolerancia y el reconocimiento de otras culturas, que empieza por el reconocimiento y apropiación de la cultura propia.

Dominio de TIC para la educación

En un estudio realizado por Montoya et al., publicado en el 2018, se identificaron las competencias en términos de TIC que requiere un profesor de educación superior, las cuales son relevantes para la implementación del COIL. Se identificaron cuatro dimensiones fundamentales en el manejo de TIC: 1) reconocimiento de las TIC y sus elementos básicos; 2) implementación de las TIC en el proceso educativo; 3) optimización de la práctica educativa en función de la construcción de conocimiento a partir de las TIC, y 4) conocimiento y usos de los recursos y espacios tecnológicos de la institución.

Dicho de otra forma, el dominio de plataformas o sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), su uso efectivo para la enseñanza y construcción de conocimiento (no solo como medios para almacenar, compartir y recibir información) es fundamental para todo profesor de educación superior.⁷ Dentro de esta dimensión también vale la pena resaltar la importancia de la conectividad, al menos para las sesiones sincrónicas de los cursos COIL. Este factor debe evaluarse en el proceso de diseño y pensar en locaciones que faciliten la conectividad de los estudiantes.

Trabajo colaborativo y cooperativo

El trabajo colaborativo, fundamental en el COIL, constituye una de las estrategias curriculares más importantes para fomentar el aprendizaje inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999). En particular, el tipo de trabajo colaborativo requerido para un curso o intervención del tipo COIL es la coenseñanza, entendida como una modalidad en la que dos o más personas comparten la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes (Cramer et al., 2010; Villa et al., 2008).

La coenseñanza, según Villa et al. (2008) implica lo siguiente:

- Diseño del curso con metas comunes para ambos grupos
- Igualdad en los roles de cada profesor
- Creencias compartidas en cuanto a la enseñanza-aprendizaje y demás aspectos relevantes al curso
- Liderazgo distributivo entre profesores. Ninguno puede ser dominante en el ejercicio
- Cooperación.

7 Esto se ha hecho más visible y será mucho más necesario ante los retos planteados en 2020 a las instituciones de educación superior debido a la COVID-19.

El cumplimiento de estas condiciones es un requisito *sine qua non* para elegir los profesores e iniciar la planeación de un curso o intervención basada en el COIL.

Factores para tener en cuenta durante la implementación de cursos COIL

La tarea o actividad colaborativa y su objetivo de aprendizaje

Lo más importante en el diseño de este tipo de cursos e intervenciones es el trabajo colaborativo que van a realizar los estudiantes. En torno a esta variable debe girar el resto del diseño. Por ello, en el modelo del COIL se propone formular los cursos en términos de un problema o pregunta que deben responder colaborativamente ambos grupos de estudiantes, aunque también se pueden formular con un título que hable del tema del curso. Lo importante es que el componente colaborativo sea muy claro en el diseño del curso; de lo contrario, no solo será difícil encontrar otro profesor colaborador, sino que el curso corre el riesgo de convertirse en clase espejo o en una serie de conferencias en línea solamente.

A continuación, se presentan tres ejemplos reales de cursos interdisciplinarios que se desarrollaron en el marco del proyecto Multi-State COIL en 2016 y 2017 (tabla 4.1).

Tabla 4.1

Ejemplos de cursos COIL

Institución 1 / Curso	Institución 2 / Curso	Nombre del proyecto COIL
Universidad Intercultural del Estado de Puebla: Ciencias Ambientales	Monroe Community College Introduction to Sociology	Climate change: How Biophysical & Environmental Aspects Influence Social Patterns
Universidad de Celaya: Principios de Urbanismo	University of Washington, Bothell: Global Labor	Labor and the Urban Economy
Universidad del Caribe: Estudio de Caso de Administración en la Industria Alimenticia	The State University of New York, Fashion Institute of Technology: Asian American Art and Design	Diaspora of Asians in Gastronomy and Visual Arts.

Fuente: Introduction: What is COIL? En el COIL Virtual Exchange Leadership Institute, por J. Rubin, , 10-12 de febrero de 2020:

El primer ejemplo de la tabla 4.1 tiene las siguientes características:

Son instituciones de educación superior de países diferentes que usan lenguas distintas. El idioma puede ser negociado o se pueden emplear distintas estrategias para que el nivel de lenguas no sea una barrera. Incluso, hay ejemplos exitosos de cursos de tipo COIL que se desarrollan en hasta tres idiomas diferentes. Por otro lado, es necesario que los cursos o intervenciones de tipo COIL se realicen entre instituciones de diferentes países para que exista el componente internacional y de enriquecimiento cultural.

Los cursos no tienen una afinidad disciplinaria aparente (Ciencias ambientales e instrucción a la sociología). No es necesario y casi no es deseable que sean disciplinas o carreras iguales. De hecho, este tipo de cursos es una oportunidad para integrar disciplinas alrededor de un proyecto, tema o pregunta.

Se puede inferir que el nivel o semestre de cada grupo es diferente, pues mientras que un grupo tiene la clase de Ciencias Ambientales, el otro asiste a una Introducción a la Sociología. Existen cursos de tipo

COIL entre programas de posgrado y pregrado o de primeros y últimos semestres de los planes de estudio.

A pesar de la aparente diferencia en cuanto a idioma y disciplinas, el proyecto de COIL promueve perfectamente la colaboración académica entre los estudiantes. El grupo de Ciencias Ambientales estará encargado de describir, documentar y presentar todo el componente de cambio climático, enfocándose en los temas biofísicos y medioambientales, mientras que el grupo de Introducción a la Sociología se encargará de describir y documentar cómo estos aspectos del cambio climático influyen en los patrones sociales. De esta forma, al igual que en la vida real, se configura un proyecto interdisciplinario que estudia un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas. Por ello, se dice que los cursos de tipo COIL permiten que los estudiantes aprendan sobre su disciplina desde otra perspectiva. El diseño de la tarea colaborativa indica claramente el resultado de aprendizaje esperado. De hecho, una posible ruta es iniciar con los objetivos de aprendizaje y, a partir de estos, elaborar la tarea colaborativa.

Por todas las características expuestas, se afirma que antes de cualquier otra consideración, es importante que los profesores que van a co-laborar⁸ diseñen de forma estratégica el proyecto de colaboración académica internacional, teniendo en cuenta que cada grupo debe encontrar un reto de aprendizaje, pero para su respectiva colaboración es preciso que cuente con las herramientas necesarias, tanto tecnológicas como de desarrollo académico.

Duración

Es importante establecer un plan detallado de cada actividad. En tal sentido, el alcance de la actividad colaborativa determinará el tiempo

8 Se separa la palabra con el guion de forma deliberada para enfatizar el hecho de que, en el modelo del COIL, los dos profesores (o más) deben laborar juntos y de formas iguales. Este es un componente indispensable de cualquier iniciativa de COIL.

que va a tomar el curso o la intervención de tipo COIL. La implementación de este modelo es flexible en lo que respecta al tiempo. Se recomienda una duración mínima de tres semanas, pero bien puede ser planeado para que su duración coincida con la del curso respectivo en pregrado, teniendo en cuenta la duración de semestre académico en cada institución. En el caso de los posgrados, el tiempo dependerá de la duración de cada curso o módulo. Por esta razón, no hay un tiempo establecido para el desarrollo. En la tabla 4.2, se presenta una propuesta de planeación para un curso COIL por fases. Se incluyen tanto las fases previas como las que se desarrollan durante su implementación.

Tabla 4.2

Fases previas para la implementación de un curso de tipo COIL

FASE	DESCRIPCIÓN	RESPONSABLE
Fase I Reconocimiento institucional	Acercamiento entre instituciones, intercambio de experiencias, reconocimiento de dinámicas y lineamientos institucionales.	– Líderes institucionales – Departamentos de internacionalización
Fase II Sensibilización docente	Presentación del modelo que se va a implementar. Sensibilización sobre la importancia y el impacto en los procesos de los estudiantes. Capacitación en las competencias requeridas para implementar el modelo.	– Líderes institucionales – Directores de programas académicos
Fase III Acercamiento e intercambio entre docentes	Reconocimiento entre docentes, que implica conocer su dinámica, metodologías, experiencias, formación profesional, gustos e intereses.	– Docentes – Directores o coordinadores de programas
Fase IV Diseño del curso y preparación de actividades	Definición del curso. Diseño de actividades y estrategias. Planeación, definición de fechas.	– Docentes involucrados de los cursos

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 4.3

Fases durante la implementación del curso

FASIS	ACTIVIDAD	RECOMENDACIONES
Fase I Reconocimiento y aprestamiento	Reconocimiento entre estudiantes. Socialización de Experiencias, intereses, gustos o necesidades. Socialización de problemáticas. Es una buena oportunidad para generar intercambio cultural.	Se recomienda generar una sesión sincrónica. En la medida de lo posible, dicha sesión debe incluir a estudiantes y profesores de ambos grupos. De no ser posible, por cuestiones de horario, se recomienda que al menos los profesores se presenten en la sesión sincrónica y, mediante recursos virtuales, se haga una presentación de estudiantes.
Fase II Presentación del proyecto e inicio de actividades	Presentación de las temáticas. Lineamientos de curso. Planeación. Estrategias para seguir. Proceso de evaluación. Presentación del proyecto para desarrollar (profesores) y ejecución (estudiantes). Acordar las fases del proyecto y su forma de evaluación. Desarrollo de clases o tutorías. Se presentan a los estudiantes las herramientas virtuales que se sugiere usar para el trabajo colaborativo.	Se recomienda que las herramientas virtuales sean de libre acceso para garantizar la facilidad de uso por parte de ambos grupos.
Fase III Socialización del proyecto y evaluación del curso	Desarrollo de clases. Socialización de proyectos realizados por parte de los estudiantes. Se realizan procesos de evaluación, coevaluación y heteroevaluación del curso.	Se recomienda realizar una sesión sincrónica en la medida de lo posible.
Fase IV documentación de experiencias significativas	Documentación de experiencia que implica una reflexión sobre lo realizado, fortalezas y aspectos a mejorar.	

Fuente: Elaboración de los autores.

Los estudiantes normalmente prefieren tener más tiempo para interacción que abordar una gran cantidad de contenidos. Por consiguiente, no se debe caer en la tentación de pretender abarcar gran cantidad de temas; más bien debe privilegiarse la interacción cultural y el trabajo colaborativo alrededor de temas concretos y proyectos con rigurosidad académica.

Actividades de aprestamiento y reconocimiento: el rompehielo (*icebreaker*)

Uno de los objetivos del modelo del COIL es que haya integración intercultural. A diferencia de otras actividades, como las clases espejo o videoconferencias internacionales, en las que no hay interacción significativa entre estudiantes y, mucho menos, intercambio cultural, en los cursos o intervenciones de tipo COIL se debe fomentar la colaboración entre estudiantes y promover el conocimiento y la comparación entre las diferentes culturas. Por ello, se debe iniciar cada curso o intervención con una actividad rompehielo que permita a los estudiantes conocerse e intercambiar experiencias desde su cultura, hábitos, costumbres, etc. En los cursos que duran más de cinco semanas, se recomienda que haya una actividad de aprestamiento y reconocimiento.

Una característica indispensable de esta actividad inicial es que haya un componente similar en ambas culturas del cual se pueda hablar o compartir. Si el elemento es muy propio de una sola cultura, es probable que no se dé un intercambio significativo.

En la tabla 4.4 se presentan ejemplos de actividades para esta primera fase que bien pueden servir a la hora de implementar este modelo.

Tabla 4.4

Ejemplos de actividades rompehielo para pregrado

Aspecto común	Actividad
Estereotipos	Cada grupo presenta un video muy corto con los estereotipos con los que normalmente se identifica su país. El otro grupo completa o edita el video con una respuesta a dichos estereotipos. Los videos finales se suben a un sitio en el que ambos grupos puedan verlos y comentar sobre ellos.
Mascota/animal representativo del país	Cada estudiante envía una foto o video de su mascota y hace una presentación de ella. Puede explicar la legislación del país para las mascotas, las políticas al respecto y otros aspectos relevantes.
La ciudad	Cada grupo hace un tour guiado por los lugares más representativos de su ciudad y su lugar favorito, usando Google Maps.
Artistas	Cada estudiante se presenta y presenta su artista local favorito.
Leyendas o mitos locales	Los estudiantes comparten algunas leyendas o mitos locales y explican aspectos propios de su cultura que están detrás de ellos.
El lugar donde crecí	A través de la página http://www.thewildernessdowntown.com , donde el artista Chris Milk permite hacer videos interactivos sobre el lugar de nacimiento, los estudiantes envían el video y explican algo del lugar donde nacieron.
Propuesta de trabajo	En esta situación hipotética, los estudiantes de ambos grupos han recibido una propuesta de trabajo por 6 meses en el país del grupo contrario. Deben comunicarse para averiguar qué deben esperar del trabajo, cómo ubicarse, cómo movilizarse, la comida, el clima...

Fuente: Elaboración de los autores.

Herramientas y modos

El COIL implica el uso de medios tecnológicos. Estos medios se deben seleccionar cuidadosamente según el criterio de disponibilidad para ambos grupos, la posibilidad de soporte técnico y la facilidad para el uso,

dependiendo de los objetivos planteados. En ese sentido, se debe definir en qué momento se usarán medios sincrónicos (video o audioconferencias en vivo, chats), o asincrónicos (correo electrónico, mensajería, aulas virtuales, LMS). El imaginario es que todo curso de tipo COIL debe incluir medios sincrónicos la mayor parte del tiempo; sin embargo, esto no es del todo cierto, sino que la selección de herramientas y el modo de usarlas obedece al diseño y al tipo de interacción que se requiere, la facilidad técnica y las licencias o permisos para el uso de estas plataformas. Por otra parte, el uso de redes sociales debe ser monitoreado y se recomienda siempre asegurar la privacidad y el correcto manejo de información personal. Además, se debe atender a las disposiciones legales al respecto, por ejemplo, en Colombia, mediante el diligenciamiento de los consentimientos informados conforme a la Ley de Habeas Data (Ley Estatutaria 1581 de 2012) y, de ser necesario, cumplir también con las regulaciones GBPR (General Data Protection Regulations) de los Estados Unidos o sus equivalentes en otros países.

Evaluación del aprendizaje y del Curso

Al igual que en cualquier proceso educativo, es importante llevar a cabo la evaluación del aprendizaje y del curso. Se recomienda el uso de rúbricas para evaluar de forma objetiva los entregables de cada grupo. Se reitera el hecho de que el responsable de la evaluación de cada grupo es su profesor titular y no lo contrario, por los efectos administrativos implícitos en estos procesos académicos.

Encontrar el compañero adecuado también es clave para el éxito de cualquier curso o intervención de tipo COIL. Para ello, se requiere cierto grado de flexibilidad y claridad respecto al componente colaborativo y con los objetivos de aprendizaje. Dentro de la academia hay muchos profesores con inquietud sobre ciertos temas o con deseos de innovar y hacer cosas distintas en clase, así que es muy probable que

haya otro profesor con la misma inquietud e interés académico en otra parte del mundo.

Finalmente, se debe considerar que este tipo de cursos o intervenciones requieren cierto nivel de atención de cada estudiante; por consiguiente, no se recomienda que sean grupos muy grandes para un solo profesor. En caso de que se lleven a cabo con un grupo numeroso de estudiantes, se recomienda contar con un profesor auxiliar o monitor académico para que se pueda facilitar la debida atención a cada estudiante.

Conclusiones

El COIL se concibe como un modelo educativo, puesto que incluye enfoques pedagógicos como el trabajo colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, enmarcados dentro de los nuevos paradigmas de la educación, que permiten a los docentes a elaborar nuevas estrategias y formas de enseñanza y aprendizaje. Este modelo hace referencia al aprendizaje colaborativo en línea que facilita la educación y promueve proceso de internacionalización. Su implementación se ve mediada por el uso de las herramientas tecnológicas que soportan y apoyan la modalidad de aprendizaje en línea o virtual.

El modelo del COIL plantea entornos de aprendizaje equitativos, de enseñanza en equipo, donde los docentes de dos culturas trabajan juntos para desarrollar un programa de estudios compartido, haciendo énfasis en el aprendizaje experimental y colaborativo de los estudiantes. Este modelo se convierte en una iniciativa innovadora de aprendizaje motivante para la formación de los actuales profesionales, puesto que promueve el desarrollo de la competencia intercultural por medio de entornos de aprendizaje multiculturales a través de Internet y de las pedagogías en línea. Desde el COIL, se desarrollan competencias interculturales para mejorar las acciones y relaciones entre las culturas,

configuradas mediante el diálogo y el encuentro compartido entre los estudiantes, el profesorado y las comunidades participantes.

Algunas implicaciones pedagógicas de la implementación de este modelo educativo se relacionan con el desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas, dado que estas han influido en gran medida sobre las nuevas tendencias y paradigmas en educación. Es igualmente necesario que los docentes fortalezcan las competencias pedagógicas, es decir, el manejo y comprensión de nuevos enfoques metodológicos. Otro aspecto tiene que ver con el desarrollo de competencias interculturales y el despertar de una conciencia global que les permita ser conscientes de los problemas y tendencias locales, nacionales e internacionales y a reflexionar sobre su rol y su compromiso como seres sociales.

A manera de conclusión, se puede decir que las anteriores reflexiones implican que la implementación del COIL en cursos e intervenciones es un reto amplio y ambicioso, pero también una aventura académica interesante que vale la pena emprender por todas las ventajas que se exponen en este documento, pero sobre todo porque los estudiantes son merecedores de los mejores esfuerzos de los profesores y el personal administrativo. Esto requiere de inversión en recursos humanos y económicos para entrar en estas dinámicas educativas innovadoras y dar respuesta a las exigencias del mundo globalizado.

Referencias

- Blasco Guiral, L., Bueno Ripoli, V. & Torregrosa Sahuquillo, D. (2004). *Educación intercultural*. Generalitat Valenciana.
- COIL Consulting. (s. f.). *What is COIL?* <http://www.coilconsult.com/what-is-coil-.html>
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf

- Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Universitas.
- Duart, J. M. & Sangrà (Comps.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. & Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school districts to meet the needs of all teachers and learners: Implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6(2), 59-76
- Graden, L. & Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Narcea.
- Garrote Rojas, D., Arenas Castillejo, J. A. & Jiménez Fernández, S. (2018). Las TIC como herramientas para el desarrollo de la competencia intracultural. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 166-183. <https://doi.org/10.21071/edmetic.10543>
- Koper, R. (Ed.). (2009) *Learning network services for professional development*. Springer.
- Leiva Olivencia, J. & Almenta López, E. (2013). La digiculturalidad o la interculturalidad a través de las TIC: una tendencia emergente de e-learning humanizador. *Etic@net*, 13(1), 1-13.
- Montoya Grisales, N. E., Mosquera Bermúdez, S. P., Pérez Martínez, M. B. & Arroyave Giraldo, D. I. (2018). Competencias TIC del docente siglo XXI en educación superior. *Espacios* 39(53), 3.
- Morales Capilla, M., Trujillo Torres, J. M. & Raso Sánchez, F. (2016). Percepción del profesorado y alumnado universitario ante las posibilidades que ofrecen las TIC en su integración en el proceso educativo: reflexiones, experiencias e investigación en la Facultad de educación de Granada. *Edmetic*, 5(1), 113-142. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v5i1.4019>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 41-60.

- Mosquera Gende, I. (2019, 28 de enero). El aprendizaje por proyectos: una apuesta de futuro con muchos años de recorrido. *Unir Revista*. <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/el-aprendizaje-por-proyectos-una-apuesta-de-futuro-con-muchos-anos-de-recorrido/549203669916/>
- Rubin, J. (2020, 10-20 de febrero) What is COIL? [Presentación]. COIL/Virtual Exchange Leadership Institute. Miami Beach Urban Studios, Florida International University, Estados Unidos.
- Galindo González, L. (Coord.), Ruiz Aguirre, E. I., Martínez de la Cruz, N. L. & Galindo González, M. L. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea
- Trejo Peña, A. P. & Rodrigues Soares, J. R. (2017). Movilidad estudiantil y un acceso a la nacionalidad española diferenciado: el caso de los mexicanos, colombianos y brasileños en Galicia. *Foro de Educación*, 15(22), 1-21.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2005, 20 de octubre). *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142919_spa
- Villa, R., Thousand, J. & Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning*. Corwin.

Capítulo 5

LA EVALUACIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN CURRICULAR: ESTRATEGIA DE GESTIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LOS CURRÍCULOS

Carlos Pacheco

Ante el fenómeno de la globalización, las Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de su madurez académica deben buscar en un momento determinado identificar la particularidad de su misión y tener la posibilidad de compararse con diferentes instituciones del mismo carácter, tanto en su propio contexto como en una perspectiva global. De esta forma, estarán en capacidad de formalizar una estrategia de desarrollo más acorde con las necesidades reales y no sobre hipotéticos que conducen a percepciones parciales y, en muchas ocasiones, subjetivas sobre su verdadera competitividad. Para Aldeanueva Fernández (2013), la competitividad de la universidad es la capacidad que esta tiene para alcanzar su misión, es decir, cuando la propia universidad es capaz de considerar las necesidades de los grupos de interés, al realizar sus actividades.

En torno a ello gira entonces la necesidad de reconocer prácticas adecuadas desde la propia gestión y de cuestionar su efectividad y desarrollo frente a la misión establecida, como eje articulador dentro del sistema de gestión de calidad establecido, el cual determina las acciones

tácticas que como institución debe desarrollar y, por ende, encamina a la reflexión sobre sus diferentes programas y unidades de gestión para determinar cuál es el camino más adecuado para aportar al desarrollo de esa misión institucional, y por tanto, darle cierto grado de competitividad a la IES.

Tales consideraciones han llevado a que el desarrollo de las instituciones se asocie a su competitividad, pero en muchas ocasiones, desde una mirada subjetiva, orientada al desarrollo de las competencias por parte de los estudiantes, mas no de la capacidad de cumplir con la oferta de valor establecida. Esto ha dificultado el reconocimiento de las verdaderas capacidades de las instituciones y ha llevado a que las cátedras colegiadas y las estrategias de innovación educativa queden delimitadas por palabras momentáneas o tendencias del contexto en el cual se realiza algún tipo de trámite ante los entes de control; pero sigan siendo, en el fondo, las mismas prácticas tradicionales, arraigadas y corrientes que se defienden desde los argumentos de la libertad de cátedra o las posturas epistemológicas de la disciplina.

En ese sentido, se advierte una posición incoherente en el hecho de que la educación, como expresión de la humanidad y su conocimiento, quede regalada a estrategias de simple transmisión y recopilación de datos y conceptos, que no atienden a la dinámica adaptativa que esta requiere: la educación debe pensarse como una entropía constante en la cual se busca un orden académico según las tendencias del contexto, las necesidades del ecosistema de transformación en el cual se convierte nuestra sociedad y, por tanto, en el cual se involucra el estudiante como principal actor frente a una revolución constante de las tendencias educativas en cualquier disciplina, y más en la educación superior que convoca a formalizar la transformación de los estudiantes en ciudadanos universales, como lo demandan hoy en día los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde una perspectiva de futuro.

El desarrollo de estrategias de evaluación no es ajeno a estas demandas, pues estas se asocian estrechamente con el diseño de currículos específicos, que se formalizan desde la estructura académica establecida para los programas y, por tanto, se convierten en diseños únicos y difícilmente transferibles con homólogos tanto en un contexto similar como en contextos distintos, como lo son los programas internacionales. De ello surge una brecha, cuyo origen está en la segmentación académica y en un pensamiento local que no se adapta a las necesidades actuales de contexto, causando así el rompimiento de la comunicación propia de la educación en las diferentes culturas. Según Pinzón Ruge (2016), la comunicación es producto de la adaptación anatómica del ser humano, impulsada por la interacción con su entorno social, que conduce a la ejecución del proceso comunicativo como una facultad operativa propia de la potencialidad del ser humano, dependiente de la intermediación de la dirección de su voluntad y de su entendimiento.

Esta apreciación ha llevado a los académicos que se especializan en el estudio de los currículos a plantear una analogía pertinente que se basa en el concepto de reconocimiento de estos y, por ende, en su evaluación, más que en los conceptos académicos. Es decir, se sugiere que el desarrollo de contenidos puede tener relaciones a nivel internacional, según la especificidad de la disciplina, los aprendizajes globales y no desconocibles, y de ello surgen las alternativas de internacionalización del currículo y de apertura del ciudadano universal desde la educación. Como lo propone Ayala (2013):

La ciudadanía universal debe ser construida en clave con el cosmopolitismo de Sousa, debe ser entendida como un reforzamiento de los derechos humanos desde una perspectiva intercultural y como un mecanismo de reducción de las desigualdades existentes entre países, permitiendo el libre tránsito global, ya que en pleno siglo XXI, resulta paradójico que las mercancías cuenten con mayor libertad de movilidad a nivel global, mientras las personas se ven condenadas a permanecer en un mismo país toda su vida. (p. 174).

Este planteamiento lleva entonces a pensar que la ampliación de los entornos de contacto internacional y la densificación de las interacciones transfronterizas son un imperativo en la actual dinámica de las instituciones de educación superior, cuyos propósitos fundamentales tienen que ver tanto con la proyección de las comunidades académicas, como con el desarrollo de capacidades y el mejoramiento de la calidad, tanto en las funciones misionales de investigación, docencia y proyección como en las funciones de apoyo, entre ellas, la planificación, la gestión y la evaluación.

La dinámica curricular se fortalece en las capacidades que puede llegar a tener una propuesta académica en lo que se refiere a las apuestas del campo disciplinar a nivel internacional. El grado de competitividad del futuro profesional estará determinado por la apuesta académica que se genera, así como por las diferentes acciones que presente el programa como propias, pero siempre se genera incertidumbre respecto a cómo se deben incorporar los procesos de evaluación de las prácticas académicas y, en particular, de los sistemas educativos en los cuales se encuentren inmersos los programas. Es, pues, bastante complejo formalizar procesos o estándares de evaluación entre diferentes sistemas y es preciso ser, de cierta manera, prudentes en lo que se refiere a las disposiciones de contexto que estos sistemas formalizan, que se tornan incongruentes con esa ciudadanía universal que demanda hoy en día nuestro contexto. Al respecto, Ayala (2013) comenta:

A pesar de demandarse un reconocimiento formal de la ciudadanía, se debe fortalecer y trabajar en la idea de Sassen, la de una ciudadanía que es reconocida a través de las prácticas sociales que desarrollan las personas dentro de la sociedad. (p. 175).

No es, entonces, la educación como práctica inherente del desarrollo de las comunidades.

Desde esta perspectiva, en el presente capítulo se plantea el interrogante: ¿Cuál es la estrategia adecuada para formalizar un proceso

adecuado de internacionalización curricular y que facilite su evaluación? La respuesta se da desde una postura transversal, como lo es la evaluación en cuanto herramienta para la mejora de las prácticas académicas y, por tanto, desde la concepción de la internacionalización curricular y los retos académicos que esta conlleva.

Según González-Castro y Manzano-Durán (2015):

Internacionalizar el currículo significa formar ciudadanos globales éticos, para actuar en contextos multiculturales. Para lograr lo anterior, es necesaria la formación en competencias, considerando como competencia la integración de conocimientos y valores que le permitan comportarse como un ciudadano responsable y comprometido con la sociedad. (p. 34).

La internacionalización curricular desde la perspectiva de su evaluación

Todo proceso de internacionalización requiere una etapa de seguimiento y evaluación, que además debe ser acorde con los objetivos que la institución se haya propuesto en su etapa de planeación. En ella debe ser claro el porqué y el para qué del proceso, teniendo en cuenta variables tan importantes como el desarrollo académico que se puede generar y el impacto sobre el principal beneficiario del proceso, en este caso el estudiante.

Es necesario entonces definir los factores, dimensiones, variables e indicadores de la evaluación del impacto del proceso de internacionalización del programa académico, la cual debe alinearse con el objetivo institucional. En consecuencia, tales parámetros se definen desde una perspectiva singular, pero también deben apuntar hacia el desarrollo de los objetivos institucionales generales. Es claro, por ejemplo, que no tendrá la misma incidencia desarrollar estrategias de colaboración conjunta para un programa de ingeniería relativo al manejo y desarrollo de un

software especializado de un laboratorio específico que los debates epistemológicos sobre a las tendencias pedagógicas actuales y su impacto en diferentes contextos desarrollados en un programa de licenciatura por medio de conferencias abiertas.

La institución debe tener definidos los diferentes elementos que indican las diferentes facetas de la internacionalización para poder evaluar su avance. Para la evaluación de la internacionalización curricular de un programa académico se consideran tres factores básicos:

- Internacionalización y política institucional
- Internacionalización de las funciones sustantivas
- Gestión de la internacionalización.

Toda información que se recopile de manera sistemática sobre estos tres factores básicos permitirá a un programa académico construir, con la periodicidad que se haya determinado, informes objetivos que ayudarán a la toma de decisiones, a la proyección de posibles escenarios sobre el proceso de internacionalización curricular y a la elaboración de planes de mejora pertinentes y consecuentes.

Por tanto, recopilar información pertinente y consecuente respecto a las acciones que se requieren desde los factores básicos para el desarrollo de un proceso de internacionalización, lleva a considerar el impacto del proceso en cada uno, a revisar si el factor que se considera es un aspecto que interesa evaluar y alcanza un cierto grado de identidad o diferencia frente a otros aspectos. Asimismo, es preciso considerar si es consecuente frente a sus dimensiones, es decir, a las propiedades identificables en un factor, se desglosarán en variables como cualidades esperadas y se interpretarán desde los indicadores, que son aquellas expresiones que hacen posible visualizar una cualidad. A continuación, se describe con mayor profundidad cada uno de estos factores y sus implicaciones en cuanto al desarrollo del proceso de internacionalización curricular.

Internacionalización y política institucional

El primer factor que se debe considerar se refiere a las posturas institucionales y cómo estas trascienden desde el proyecto educativo institucional e inciden en la toma de decisiones y en el proyecto educativo de los diferentes programas. Es decir, debe considerarse si las indicaciones planteadas en el PEI —en la misión y la visión— sobre los principios de la internacionalización institucional se reflejan en los objetivos del programa en sus diferentes aspectos (académicos, curriculares, pedagógicos, epistemológicos, etc.)

Además, es necesario que los programas consideren si en el plan de desarrollo de facultad se consideran metas y objetivos relativos al desarrollo de estrategias de internacionalización en sus diferentes aspectos y la posible participación del programa en los procesos de definición de dichas metas y objetivos, así como en la delimitación de las acciones que impacten en los objetivos definidos desde el programa. Esto dependerá también de un plan operativo de internacionalización, ya sea institucional o de facultad (que lógicamente deberá tener una consecuencia), donde se considere la participación de profesores, directivos, administrativos, y egresados o agentes del sector externo en la elaboración de este. Por último, deben considerarse la capacidad de difusión y el grado de cumplimiento como indicadores importantes que deben estar alineados con el desarrollo de dicho plan.

Es evidente que desde esta perspectiva es preciso delimitar acciones relativas a la asignación de recursos económicos dentro del plan presupuestal planteado por la unidad, aunque cabe resaltar que las asignaciones no pueden depender únicamente de un cuestionamiento económico, sino de las diferentes perspectivas que se pueden desarrollar.

Internacionalización de las funciones sustantivas

La internacionalización curricular empieza entonces a aterrizar directamente con los responsables del proceso educativo y las diferentes funciones en las que este se basa, de las cuales son garantes los profesores; es decir, en el currículo. Este último es un ente cambiante y vivo que se adapta a las necesidades del contexto o de su ecosistema académico, de lo cual se deriva entonces la necesidad de reconocer, por un lado, los espacios académicos que, desde el plan de estudios, se determinan como de carácter internacional dentro de la propuesta académica y, por otro, la presencia de contenidos internacionales dentro del contenido curricular.

A esto se ata también la posibilidad de ofrecer movilidad del currículo al extranjero dentro del contexto educativo y la articulación de bibliografía internacional por espacio académico. Esto constituye un indicador de referencia en cuanto a la posibilidad de articular procesos de consulta con autores que no solo sean nacionales en las reflexiones académicas.

Es preciso reconocer también el manejo de un segundo idioma en la estructura curricular del programa, bien sea en espacios propios del desarrollo del idioma seleccionado por la institución o a través de la oferta de desarrollo de competencias en un segundo idioma en los estudiantes del programa. Estas estrategias deben ser claras dentro del proceso de evaluación curricular de una apuesta académica que pretenda ser de competencia internacional. A ello está ligado, entonces, el sentido de la movilidad, entendida esta como:

El desplazamiento de estudiantes hacia otros escenarios de aprendizaje, y aunque el objetivo es cursar por un período escolar sus estudios con el propósito de lograr un aprendizaje de alto nivel, también se fomenta el desarrollo de habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural (García, 2013), en ese sentido, la movilidad estudiantil representa una de las nuevas formas de la transmisión de la educación como parte de la formación del estudiante. (Santiago Ruiz et al., 2019, p. 37).

Dentro de este concepto, en la institución se debe reconocer la existencia de un proceso, criterios y requisitos definidos para la transferencia de estudiantes internacionales, así como las respectivas homologaciones de estudios. Para ello, es conveniente saber qué porcentaje de los docentes del programa académico hablan, escriben y leen satisfactoriamente en un segundo idioma, previo a que los profesores obtengan una certificación internacional sobre estas habilidades. De estas capacidades se deriva el reconocimiento de las oportunidades de doble titulación que se han generado desde el ejercicio de internacionalización curricular en los diferentes programas académicos, así como las actividades, planes o proyectos a nivel internacional que ofrecen los programas académicos para los estudiantes, entre los cuales se pueden contar los semestres universitarios, las prácticas o pasantías internacionales y los cursos de verano, entre otras estrategias relacionadas.

Es importante, de igual manera, identificar la aplicación de las nuevas tecnologías en este tipo de estrategias, establecer en qué medida, en los espacios académicos del programa, se utilizan las nuevas tecnologías y la capacidad instalada con la que cuenta la institución para facilitar el acceso a la red tanto a estudiantes como a profesores. Es necesario un reconocimiento claro de cómo la cuarta revolución ha permeado los procesos culturales de la comunidad académica, lo cual implica revisar los procesos desde los medios educativos y la forma como estos se articulan con las necesidades de apertura internacional; es decir, conocer de primera mano la cantidad de suscripción a revistas internacionales especializadas, las suscripciones a bibliotecas virtuales, la capacidad instalada y la competencia del personal de la biblioteca para orientar a la comunidad académica en lo que se refiere a la utilización de medios de búsqueda internacional. Esto constituye un valor agregado para el desarrollo de los medios educativos en pro de la internacionalización curricular.

La formación docente deriva en un proceso de reflexión, desde la perspectiva de reconocer si los profesores con los que se cuenta han

disfrutado de procesos de formación posgradual a nivel internacional, así como su nivel de dominio de un segundo idioma, con certificación mediante un examen reconocido por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Es preciso, además, conocer la cantidad de profesores y directivos docentes que anualmente asisten a eventos internacionales, ya sea como profesores visitantes o como conferencistas, así como el número de profesores y directivos que visitan anualmente el programa académico. Todo esto se debe articular y fomentar a nivel institucional, mediante una política clara para la contratación de profesores extranjeros, el establecimiento de un rubro presupuestal para la movilidad de profesores y directivos, así como a través de reconocimiento e incentivos por su participación en dichas actividades.

El equilibrio entre las responsabilidades del cuerpo docente y directivo en el perfilamiento de las actividades internacionales —desde su experiencia y experticia— y las políticas de la institución educativa —y, por ende, del programa en específico—, hacen posible que la docencia y la gestión académica, desde la perspectiva de la internacionalización, generen acciones contundentes que conduzcan a una apreciación adecuada del proceso de reconocimiento de oportunidades académicas del currículo internacional desde el actuar docente, desde ese relacionamiento estratégico necesario para lograr una apertura educativa de corte internacional.

Ahora bien, estas acciones no pueden recaer solo en una parte de la comunidad académica, si no en todos los actores involucrados en el proceso educativo. No se debe desconocer la importancia de los estudiantes, quienes también deberán identificarse como actores en las diversas actividades académicas que promueva la institución a través de su currículo, tanto a través de sus salidas a diferentes interacciones académicas como de la entrada de estudiantes de otras universidades. Por consiguiente, es necesaria su vinculación con los procesos de reflexión académica desde el análisis curricular y la pertinencia del mismo.

Considerando las apreciaciones de González-Castro y Manzano-Durán (2015):

Es necesario establecer la existencia de una relación y complementariedad entre las teorías de la internacionalización curricular y las competencias necesarias para formar líderes globales con responsabilidad social. Estos puntos de encuentro están en aspectos como el conocimiento y aplicación de los derechos humanos, el pensamiento crítico y sistémico para la toma de decisiones, en la construcción de ethos organizacionales, en el desarrollo de la creatividad, al igual que en la solidaridad y compromisos éticos con los grupos de interés, así como también en la formación de ciudadanos integrales transparentes e interculturales. (pp-34-35).

En tal sentido, la apertura internacional del currículo establece retos y oportunidades de formación para los futuros profesionales y sus diversos contextos de interacción.

La investigación, como función sustantiva táctica, también debe integrarse a los análisis en lo que se refiere a su articulación con las apuestas internacionales que establezcan la movilidad de investigadores, así como la producción y divulgación del conocimiento generado desde las estrategias de investigación institucionales, que de igual manera, den cuenta de sus procesos en un marco internacional. También debe analizarse, desde este componente, una posible financiación o acompañamiento a procesos de investigación internacional mediante la asesoría y tutoría de trabajos de grado, pues desde este panorama de la investigación, es posible articular, a través de la internacionalización curricular, diversas estrategias de generación de conocimiento, con apoyo desde la experiencia y experticia particular de cada institución frente a los dilemas de investigación y las problemáticas encontradas como ejes del avance investigativo en cualquier institución.

Como lo señalan González-Castro y Manzano-Durán:

La globalización es una manifestación de la complejidad que involucra la diversidad cultural y requiere de impactos positivos en el medio (Universidad del Rosario, 2014). El conocimiento en la era contemporánea, requiere de una mentalidad capaz de comprender lo que ocurre en el entorno, y de usar el pensamiento sistémico para integrar los recursos y procesos internos para dar respuesta al entorno. (González-Castro & Manzano-Durán, 2015. p. 34).

En consecuencia, la proyección social juega un papel importante desde programas y actividades académicas conjuntas con instituciones extranjeras, sean casos de pregrados, posgrados, educación continuada, cursos, seminarios o cualquier tipo de extensión que determine la capacidad institucional para formalizar este tipo de programas especiales. En tal sentido, es necesario identificar el movimiento de los egresados de la institución, sean nacionales o extranjeros, así como su desarrollo profesional con el sello característico de la institución educativa. Respecto a esta función se destaca la necesidad de reconocer los eventos de carácter internacional que organiza la institución y su influencia en los contextos curriculares de sus programas académicos, así como la incidencia y el impacto del relacionamiento con expertos internacionales o su participación en proyectos de asesoría o consultoría internacional. También se debe considerar el carácter de la proyección internacional de la institución o el programa académico desde el reconocimiento y los premios internacionales recibidos por la comunidad académica. Todos estos aspectos permiten evaluar las diferentes acciones que la institución promueve con sus estudiantes, en relación con su actuar como representantes de la apuesta formativa y, aún más, el carácter consecuente de la oferta de formación con su actuar en contexto.

Finalmente, entre los compromisos que implica la internacionalización del currículo está

el de «la formación integral para dar forma al ethos, que, al hacer parte de la formación del estudiante, repercuten en la acción que este

realizará en su desempeño profesional, en cualquier lugar del mundo donde sea requerido» (Hudzik, 2011, citado por González-Castro & Manzano Durán, 2015, p. 34) y esto, efectivamente, se evidencia desde la proyección social y su articulación con este tipo de estrategias curriculares.

Gestión de la internacionalización

El apoyo de la internacionalización curricular dependerá de los entes regulados dentro de la institución para tal fin, pero estos deben coadyuvar a los desarrollos académicos desde la experiencia y experticia en el relacionamiento con diversos homólogos a nivel internacional, siempre con el apoyo académico necesario para lograr el desarrollo del currículo y el impacto deseado, desde una perspectiva difundida.

En ese orden de ideas, debe considerarse si la institución cuenta con una unidad especializada en relaciones internacionales y las funciones que esta desempeña, así como con coordinaciones desde las unidades centralizadas para tal fin y desde los programas académicos. Tales instancias son necesarias para orientar el proceso de relacionamiento, pero siguiendo una ruta académica establecida y teniendo la potestad de recomendar desde su experticia los procesos de relacionamiento que más se adecuen a las necesidades, pues tal como lo plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1996), el currículo con una orientación internacional en contenido o forma tiene por objetivo preparar a los estudiantes para desempeñarse personal y profesionalmente en un contexto internacional y multicultural.

En sus aspectos operativos, la estrategia internacional debe estar alineada con las apuestas curriculares de los programas académicos, y las unidades de apoyo internacional deben fomentar ejercicios reflexivos sobre el impacto de las diferentes ofertas aplicadas y las tendencias internacionales. Son, pues, unidades estratégicas para lograr finalmente

la articulación curricular de carácter internacional y, por ende, constituir un proceso donde la docencia, la investigación, las redes de apoyo, la movilidad y el reconocimiento de los programas alcancen dimensiones interculturales.

Como lo señala Gacel-Ávila (2005), el propósito de la internacionalización desde el currículo es actualizar el contenido académico en las disciplinas e innovar la propuesta de formación de los programas para hacer entendible el fenómeno global mientras se promueve la comprensión intercultural y sostenible del desarrollo humano. Para lograr tal propósito, la alineación de las unidades que apoyen esta gestión es fundamental, así como la articulación de todos los actores del proceso formativo con la estrategia institucional.

Conclusión

Evaluar la internacionalización del currículo como estrategia de crecimiento académico se convierte en una tarea en la que interviene toda la comunidad académica de una institución educativa, independientemente su naturaleza. Las políticas establecidas por cada institución pueden ser cartas de orientación del proceso, pero la internacionalización curricular en sí nace de la necesidad de los programas de lograr un verdadero impacto de sus espacios académicos y de la oferta de valor que se genera en el futuro profesional, en el estudiante en formación, que por las exigencias de los contextos requiere una apertura al contexto globalizado y, por simple interés, buscará la manera de expandirse hacia esa curiosidad innata generada por la revolución tecnológica y el cambio de paradigma para convertirse en un profesional universal, desde la reflexión del ciudadano universal, su interacción y su competitividad frente al desarrollo de una conciencia global y sus responsabilidades como habitante de un mundo en constante cambio.

La internacionalización, como afirman Wit y Leask (2015):

No es un objetivo en sí misma, sino que es un medio para mejorar la calidad de la educación, la investigación y el funcionamiento de los servicios de educación superior. El contexto influye en el por qué, el qué y en el cómo de la internacionalización; por lo tanto, la forma en que la internacionalización del currículum se interpreta y promulga es tanto similar como diferente a través de las disciplinas y campos de estudio. No existe un modelo de internacionalización que se ajuste a todas las disciplinas, instituciones y sistemas de educación superior. (p. 13).

En consecuencia, la evaluación de su verdadero impacto dependerá especialmente de las necesidades detectadas por los programas académicos, ya que independientemente de la estrategia institucional que se plantee y de las exigencias de los entes territoriales, es más valioso reconocer, desde una reflexión curricular, la necesidad de aportar un valor significativo a la formación de esos futuros profesionales mundiales que vienen impulsados por la curiosidad de la apertura tecnológica y el fenómeno de globalización, que coadyuva al rompimiento con el paradigma de la formación focalizada en un contexto determinado y abre las oportunidades una reflexión más integral sobre el actuar profesional.

Desde tal perspectiva, el propósito del presente texto, más que proporcionar una descripción de las consideraciones necesarias para evaluar la internacionalización curricular de un programa académico, es orientar el proceso de evaluar dicha acción sobre los factores que pueden influir directamente en su desarrollo, de modo que conduzca a la formulación de acciones de mejora o al reconocimiento de buenas prácticas para lograr el desarrollo exitoso de este tipo de apuestas curriculares: el beneficio en la formación integral de profesionales con una apertura conceptual a los desempeños profesionales que, desde su rol, pueden contribuir al desarrollo de un contexto determinado. Eso es posible si se logra una integración adecuada de la formación profesional, las apuestas a nivel

mundial sobre este profesional y el sentido de responsabilidad frente al desarrollo de competencias profesionales en un contexto globalizado.

En los procesos de internacionalización, según González-Castro y Manzano-Durán (2015) es necesario incorporar en los currículos la formación en valores, incluir temas relacionados con la responsabilidad —como los derechos humanos y la defensa del medioambiente— para que los egresados puedan responder a los desafíos de la sociedad contemporánea, el desarrollo de la solidaridad con la diversidad humana y la transparencia en la gestión, pues de esta forma se contribuye a la superación de la crisis epistemológica que vive la educación.

La evaluación de este tipo de estrategias dependerá, entonces, de la orientación integral del programa académico y de su propuesta en cuanto al desarrollo de competencias internacionales, así como de los objetivos que se planteen desde la expectativa académica; es decir, la efectividad como estrategia, dependerá de las perspectivas académicas y del apoyo tanto del programa como institucional, así como de las diferentes reflexiones epistemológicas frente a los logros obtenidos desde la apertura a reconocer las competencias del estudiante. En tal sentido, los procesos de reflexión curricular que convierten una propuesta de formación constante, como consecuencia de la evolución de un currículo y sus adaptaciones a un ecosistema cambiante y desafiante, como lo es el mundo actual.

Referencias

- Aldeanueva Fernández, I. (2013). Los grupos de interés en el ámbito de la responsabilidad social universitaria: Un enfoque teórico. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (46), 235-254.
- Ayala Méndez, A. A. (2013). Ciudadanía universal: Hacia la construcción de una ciudadanía de la emancipación. *Via Iuris*. (15), 157-177.

- Gacel-Ávila, J. (2005). The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry: *Journal of Studies in International Education*, 9(2), 121-136. <https://doi.org/10.1177/1028315304263795>
- González-Castro, Y. & Manzano-Durán, O. (2015). La internacionalización curricular desde las competencias de la responsabilidad social universitaria. *Libre Empresa*, 12(2), 27-38. <http://dx.doi.org/10.18041/libemp.2015.v12n2.24202>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1996). *Internationalising the curriculum in higher education*.
- Pinzón Ruge, E. (2016). De individuo a ciudadano del mundo, el aporte de Francisco de Vitoria al cosmopolitismo posmoderno. *Azafea: Revista de Filosofía*, 18, 81-112.
- Santiago Ruiz, A. Á., García Rodríguez, J. F. & Santiago, P. R. (2019). Movilidad Estudiantil... nuevas experiencias académicas, otros significados. *Atenas*, 1(45), 36-50.
- Wits, H. de & Leask, B. (2015). La internacionalización, el curriculum y las disciplinas. La internacionalización, el curriculum y las disciplinas. *International Higher Education*, (83), 11-13.

Capítulo

6

COMPARACIONES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS: LA EDUCACIÓN COMPARADA COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EVALUAR EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

Carlos Pacheco

La definición más generalizada de *educación comparada*, es aquella «que la reconoce como una de las ciencias de la educación que tiene como objeto de estudio los sistemas y procesos educativos de las diferentes naciones y culturas» (Añorga et al., 2006, p. 14). Por tanto, se presenta como una metodología de investigación en educación, capaz de identificar las particularidades de los sistemas educativos desde una visión que asocia diferentes factores que influyen en el desarrollo de los mismos sistemas. Se trata, entonces, de una visión más holística sobre dichos sistemas, cuyo análisis se desarrolla desde la perspectiva de reconocer y contrastar el alcance, la importancia y los diferentes factores que influyen en el desarrollo de modelos educativos, así como las distintas políticas estatales que desenvuelvan estrategias educativas (leyes, guías, decretos, etc.)

Mediante la educación comparada, se analizan diferentes aspectos de la educación: los hechos pedagógicos, las prácticas y políticas educativas, los sistemas educativos y cómo son los procesos educativos de forma global. Para Gutiérrez (2013):

La tarea de los estudios comparados en educación es ofrecer una serie de explicaciones e interpretaciones amplias sobre la relación y la tensión entre educación, política, lo económico y los procesos de cambio social en el contexto actual de la globalización discutiendo sobre la internalización de los procesos educativos que son sociales. (p. 155).

Los estudios comparativos en el ámbito educacional han sido considerados tradicionalmente como aspectos importantes para el establecimiento de la cooperación internacional (Añorga et al., 2006) y las definiciones de la educación comparada tratan de generalizar aspectos que son similares para los países. Sin embargo, cada país tiene una forma diferente de afrontar los procesos educativos, ya que la estructura y las políticas gubernamentales son diferentes; por ello, son los enfoques pedagógicos y la forma en que los recursos y los indicadores de calidad se plantean y desarrollan los que permiten la educación comparada entre países.

En el presente texto, se presenta un modelo de aplicación de la estrategia de educación comparada en cuanto a los retos de un proceso de internacionalización curricular, el cual entra a apoyar de manera directa la reflexión sobre los diferentes indicadores para considerar en un proceso académico dinámico y que no depende exclusivamente de una regulación, puesto que ofrece oportunidades de interacción. De manera descriptiva se enunciarán algunas consideraciones respecto a la estrategia metodológica planteada y sus diferentes implicaciones en el contexto nacional.

Algunos conceptos sobre la educación comparada

- Es el estudio comparado de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy (García Garrido & Altbach, 1989).

- Es la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo, con el fin de contribuir a su mejora (Velloso & Pedró, 1991).
- Es el estudio de los sistemas educativos operantes en el mundo de hoy (Vergara, 1998)
- Los sistemas educativos nacionales son el principal objeto de estudio de la educación comparada (Calderón, 2000).
- Es el estudio y análisis de las prácticas y políticas, en cuanto a sus diferencias como semejanzas, con la finalidad de lograr el perfeccionamiento de las mismas (Villalobos, 2002).
- La gran mayoría de los comparatistas proclaman al sistema educativo y a los procesos educativos como los objetos de estudio más notables en el ámbito comparado (Martínez Usarralde, 2003).

Según lo expuesto, el objetivo de la educación comparada será entonces el de realizar estudios sobre las complejas y diferentes formas del comportamiento humano en relación con los diversos sistemas educativos locales y nacionales, con el fin de analizar interpretar y explicar las semejanzas entre las diferentes prácticas y políticas en materia de educación en diferentes países y diferentes culturas para responder cuestiones pedagógicas individuales o leyes universales que aporten elementos para resolver problemas de orden social, económico, político y científico, tanto nacionales como internacionales.

Características generales de la comparación educativa

Según Raventós Santamaría (1983), todo un conjunto de aspectos o características nos conduce a fundamentar la comparación. Y este conjunto constituye un amplio sistema de relaciones e interrelaciones que definen la metodología comparativa.

Etapas del análisis comparativo

Entre los comparativistas que se han ocupado con amplitud y profundidad de las etapas específicas del método comparativo en educación, Reventós (1983) señala que se destacan F. Hilker y G. Bereday, quienes coinciden plenamente en la denominación de las etapas del análisis comparativo que se describen a continuación.

1. *Descripción:* Es el primer estadio de la comparación, según el estudio inicial, junto a una observación de los fenómenos que se pretende someter a comparación.
2. *Interpretación:* Se utilizan los diversos enfoques y métodos de las ciencias sociales, con el objeto de indagar desde otros puntos de vista todos los datos e informaciones de carácter pedagógico que se han reunido en la fase anterior.
3. *Yuxtaposición:* Es una etapa de carácter relacionante, en la que se confrontan diferentes estudios sobre aquello que se pretende comparar, a partir de lo que podríamos designar como conjuntos paralelos
4. *Comparación:* Su objetivo principal es valorar y extraer conclusiones, separando lo fundamental de lo accidental. Cabe anotar que se trata más bien de una etapa de síntesis que de análisis.

Criterios de colación en comparación educativa

La educación comparada analiza la educación en su contexto social, atendiendo la dualidad de la educación-sociedad. Es un análisis de hecho y situación educativa en un contexto social que se define por su objeto de estudio, además del comparativo de hechos educativos y relaciones sociales y culturales. La educación comparada se da cuando se aplica el estudio comparativo de la educación, es decir, de la educación social más allá del aula y del sistema educativo.

Para Rojas Moreno y Navarrete Cazales (2010), es fundamental la cooperatividad en la educación como una posición de búsqueda teórica, epistémica, metodológica y, por supuesto, interdisciplinariedad, que con base en la contextualización sociohistórica posibilite la definición de una agenda de investigación fructífera, abierta tanto a los problemas teóricos como de explicación de la variedad de fenómenos educativos de contextos culturales diversos.

Estructura

Las ciencias de la educación, como lo señala Martínez Usarralde (2003), son un conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan y explican los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos. La educación es un fenómeno que tiene lugar en todos los ámbitos de la sociedad y en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas, como la sociología, el derecho, la psicología, la ciencia política, la historia, la economía y la filosofía, desde las cuales se realizan estudios específicos relacionados con la educación, que explican los fenómenos educativos, que se integran y nutren el campo de las ciencias de la educación.

La comparación de modelos educativos o políticas educativas deberá atenderse a la especificidad de su estructura, que delimitará el alcance según las necesidades de su contexto o la forma como haya sido concebida su organización. Por tanto, es procedente relacionar aspectos fundamentales sobre su alcance y procedencia.

Financiación y participación

Para Rojas Moreno y Navarrete Cazales (2010), la educación comparada ha seguido la evolución del contexto del sistema histórico político de todo el mundo y de cada país. Al comienzo era una situación de diversos países nacionales y esto justificaba la necesidad de tener estudios comparativos en educación y, poco a poco, ante la globalización, esta

necesidad se concibe un poco dispersa, no se sabe si es mejor un sistema centralizado, más democrático, menos democrático...

Por consiguiente, para efectuar comparaciones, es necesario el reconocimiento de las maneras en las cuales los sistemas educativos se financian y su participación a nivel global o glocal. Es aquí donde los organismos internacionales cobran valor, dado que, a partir de sus estrategias de colaboración, posibilitan equiparar los modelos que son objeto de comparación.

Retos en Latinoamérica desde la perspectiva de la educación comparada

Desde el contexto latinoamericano, se debe propiciar el desarrollo de comparaciones que sean referentes más acordes con la perspectiva y el desarrollo de nuestro continente. Es preciso evitar comparaciones un tanto descontextualizadas, con referentes económicos distintos, contextos que no son equiparables y con posibles soluciones que no son adecuadas para las necesidades de contexto.

Como lo anotan Rojas Moreno y Navarrete Cazales (2010), es necesario reconocer que los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) ejercen una influencia decisiva sobre los fenómenos internos las diferentes sociedades, tales como los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo. Esto lleva a considerar si dichos referentes internacionales pueden ir adaptándose a las realidades del contexto nacional de cada país, con fin de no determinar soluciones o variables de análisis de los modelos educativos o políticas con base en paradigmas que no tienen solidez desde un determinado contexto. Es conveniente que los sistemas educativos latinoamericanos realicen comparaciones con sistemas europeos exitosos, por ejemplo, el finlandés, pero no lo es pretender que su diseño

y estructura puedan equiparar al contexto del país que los acoja, pues son las particularidades económicas, sociales, y geográficas, las que determinan su éxito. De ahí la importancia de la educación comparada como metodología de investigación que determine las necesidades tanto sociodemográficas como antropológicas de la equiparación de un modelo en un contexto distinto.

Las políticas educativas en Colombia pretenden fortalecer la educación desde el eslogan de «educación con calidad», y formalizan la actividad tanto pública como privada en función del beneficio o la búsqueda de mejoras parciales de la prestación del servicio educativo. Desde esta perspectiva, el Estado colombiano ha propuesto soluciones parciales a ciertas falencias detectadas. Se debe reconocer que las políticas educativas en Colombia se han constituido desde una mirada estratégica que las convierte más en orientaciones de poder, de congregación del capital en la sociedad, relacionadas con la intención del Estado de controlar los procesos educativos, a través de modelos comparativos que no son equiparables ni guardan una mínima relación con el contexto local, lo cual determina una variable de acción bastante interesante desde los puntos de vista académicos y pedagógicos.

Conclusión

Los estudios comparativos permiten analizar o poner a prueba alguna proposición sobre la política en la región y lograr aportes y generalizaciones dentro de esta zona geográfica. En ellos pueden apoyarse las estrategias conceptuales y consideraciones para internacionalización de apuestas académicas, pues la política y las posturas académicas determinadas por las políticas educativas de los países de inserción pueden afectar el desempeño y desarrollo de las apuestas curriculares.

Por lo tanto, es necesario plantear este tipo de consideraciones relativas al contexto de las políticas educativas de los países donde se

pretende realizar las diferentes interacciones de inserción en la búsqueda de apertura de los currículos. De esta manera, será posible fundamentar hipótesis claras sobre los avances o posibilidades de desarrollo de la estrategia, pues tales consideraciones tienen implicaciones tácticas que influyen en el éxito de la estrategia.

Referencias

- Añorga Morales, J., Valcárcel Izquierdo, N., de Toro González, A. J. (2006). La educación comparada: Método esencial de la educación avanzada. *Varona*, (43), 14-16.
- Calderón, J. (Coord.). (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. Plaza y Valdés.
- Galindo, J (2018). Estudio comparativo del sistema educativo: Perú y Colombia como oportunidad de exportar servicios [Trabajo de grado de especialización, Fundación Universitaria Empresarial]. Centro de Información Empresarial. <http://hdl.handle.net/11520/22975>
- García Garrido, J. & Altbach, P. G. (1989). Perspectivas del activismo político de los estudiantes. *Revista de Educación*, (Número extraordinario: Los usos en la comparación en ciencias sociales en la educación), 315-352.
- García, M. (2010). *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Gutiérrez G., A. B. (2013). Comparar en educación: Diversidad de intereses, diversidad de enfoques. *Revista de la Educación Superior*, 17(168), 151-157.
- Martínez Usarralde, M. J. (2003). *Educación comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. La Muralla.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

- Morán, L. (2008). Criterios para análisis comparativo de modelos y diseños educativos. *Educación y Educadores*, 11(2), 139-158.
- Pérez Murcia, L. E. (2007). *Seis ciudades, cuatro países un derecho: Análisis comparativo de políticas educativas*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Raventós Santamaría, F. (1983) El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, (3), 61-75.
- Rojas Moreno, I, Navarrete Cazales, Z. (2010). Educación comparada reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En M. A. Navarro Leal (Coord.). *Educación Comparada: Perspectivas y casos*. Planea.
- Velloso, A. & Pedró, F. (1991). *Manual de educación comparada: Vol. 1. Conceptos básicos*. PPU.
- Vergara, J. (1998). Renacimiento y educación familiar. En V. Lorent-Bedmar (Coord.), *Familia y educación: Una perspectiva comparada* (pp. 116-124). Universidad de Sevilla.
- Villalobos, E. (2002). *Educación comparada*. Publicaciones Cruz & Universidad Panamericana.

Capítulo

7

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN TORNO AL CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO EN EDUCACIÓN

Pilar Mendoza

Alirio Raigozo Camelo

Fredy E. Cárdenas R.

Juan Diego Suárez Gómez

El día 17 de mayo del 2018 se congregaron en las instalaciones del Parque Científico de Innovación Social representantes de UNIMINUTO, de las Universidades de Misuri Columbia y de Massachusetts Boston, de la Embajada de los Estados Unidos en Colombia y de la Gobernación de Cundinamarca, entre otros invitados, para la inauguración del Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo de la Educación (CIIDE), acto protocolario presidido por el padre Harold Castilla Devoz, rector general de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Los hechos que llevaron a la creación de CIIDE, así como su razón de ser, representan toda una experiencia de internacionalización trabajada conjuntamente durante varios años entre UNIMINUTO y la Universidad de Missouri, la cual continúa expandiéndose a otras facultades y sedes.

En este capítulo, describimos la razón de ser del CIIDE y cómo nació para ilustrar dicho proceso de internacionalización. Así mismo, hacemos un breve recuento de nuestros proyectos actuales y culminamos con una

reflexión sobre los aprendizajes de la experiencia de internacionalización que se ha desarrollado y se desarrolla en y desde el CIIDE. El valor agregado de este capítulo está en la explicación detallada de cada uno de los pasos de un proceso de internacionalización fructífero y de cómo se fue configurando un clima institucional propicio para el nacimiento del CIIDE. Cabe destacar que, en octubre del 2019, el CIIDE fue reconocido como una de las mejores prácticas de internacionalización por el Colegio de las Américas (COLAM).

¿Qué es el CIIDE?

El CIIDE es una iniciativa de internacionalización que centra la generación del conocimiento su contexto, bien sea el Sur Global o el Norte Global, e imagina alternativas al *statu quo* actual, el cual favorece el conocimiento proveniente del Norte Global (Blanco Ramírez, 2014; Shahjahan, 2016; Stein, 2017). Enfatizamos la investigación de acción participativa (Fals Borda, 2006) y somos un caso ejemplar de colaboración fructífera y sostenida Norte-Sur, en la que se trabaja lado a lado diariamente y aprenden unos de otros como iguales (Mendoza et al., 2021). Es decir, somos una iniciativa basada en la mutualidad (George Mwangi, 2017) entre dos universidades asimétricas localizadas en dos naciones, más allá del nacionalismo metodológico en la educación superior (Shahjahan & Kezar, 2013) y que, por consiguiente, muestra altos niveles de agencia para descolonización en la academia (Blanco Ramírez, 2014).

Tal como lo establece el Convenio de Colaboración, firmado el 17 de mayo del 2018 entre UNIMINUTO y The Curators of the University of Missouri, a nombre de la Facultad de Educación del campus en Columbia (Misuri), el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo en Educación (CIIDE) es un centro, de carácter internacional, enfocado en la actividad investigativa, que busca:

Promover, a través de la investigación, una cultura en gestión educativa que valore la creación, aplicación y divulgación de conocimiento, que contribuya —mediante la investigación crítica, participativa y aplicada— a mejorar el Acceso y Retención con Calidad y Equidad en Educación (ARCEE). El CIIDE se enfoca especialmente en poblaciones menos favorecidas y vulnerables, así como en la articulación entre los distintos niveles de educación y el sector productivo, tanto en Colombia como en Estados Unidos y con una mirada regional y global (Convenio de Colaboración, p. 2).

La importancia de la internacionalización de la actividad investigativa radica, entre otras cosas, en la riqueza adicional que se logra en el entendimiento y desarrollo de modelos prácticos y teóricos a partir de experiencias y miradas en otros contextos. Así, el CIIDE tiene tres objetivos específicos, así establecidos en el Convenio de Colaboración:

Contribuir a la construcción y fortalecimiento de una cultura que valore y utilice el conocimiento científico para la gestión y formulación de políticas públicas en temas de acceso, retención, calidad y equidad en la educación (ARCEE), a través del trabajo conjunto con distintos actores tales como: directivos, docentes, líderes comunitarios y representantes de gobierno, mediante proyectos de investigación, acción-participativa, talleres, cursos, seminarios, debates, foros, experiencias de intercambios y publicaciones, con el propósito de generar conciencia y apropiación sobre uso y valor del conocimiento científico social, en la gestión de la educación y diseño de políticas públicas.

Generar conocimiento aplicado en temas ARCEE, mediante el uso de metodologías de investigación social cuantitativas, cualitativas y acción-participativas, a partir de las realidades específicas de los estudiantes menos favorecidos, que informe guíe e influya

tanto en la gestión institucional como en el diseño de políticas públicas, teniendo como referencia el contexto local y global.

Divulgar el conocimiento aplicado y participativo en temas ARCEE. Para ello, el CIIDE, dispondrá de una estrategia de publicación y comunicación, basado en tecnología de punta y otros mecanismos tradicionales de comunicación, tales como boletines informativos, libros, folletos y publicaciones en revistas indexadas, con el fin de disseminar los resultados de los objetivos propuestos en el presente convenio. (p. 3).

La gran visión del CIIDE es convertirse en un centro de referencia para la construcción de conocimiento y capacitación en gestión educativa relevante, no solo para UNIMINUTO y la Universidad de Misuri, sino para Colombia y los Estados Unidos. Desde el CIIDE, queremos romper los esquemas tradicionales de generación y difusión de conocimiento desde la academia que, en la mayoría de los casos, no llega al gestor ni desde los países industrializados a los emergentes. Queremos un conocimiento generado por y para los gestores, recíproco, en sus localidades, en sus realidades diarias, aunque con la guía técnica de ciertos parámetros que ya existen y teniendo en cuenta tendencias y fuerzas internacionales. Desde la lógica propia de este convenio interinstitucional, el CIIDE desarrolla sus actividades en dos puntos geográficos: uno de ellos en UNIMINUTO, actualmente ubicado en las instalaciones del Parque Científico de Innovación Social (PCIS) y el otro, en la Facultad de Educación de Universidad de Misuri Columbia. La dirección por parte de UNIMINUTO estuvo a cargo del Dr. Alirio Raigozo Camelo durante el año 2018 y actualmente está a cargo del Dr. Fredy Cárdenas. Por parte de la Universidad de Missouri, la dirección está a cargo de la Dra. Pilar Mendoza, profesora asociada del Departamento de Liderazgo y Análisis de Política en Educación (ELPA, por sus siglas en inglés).

En el CIIDE dicho conocimiento se construye de forma comparativa, intercambiando experiencias, ideas, datos, modelos y contextos en ambas naciones. El trabajo de CIIDE, además, adopta una mirada crítica y práctica investigativa-contextual-participativa, con la cual se busca adaptar el conocimiento ya elaborado o construir conocimiento desde los contextos y no simplemente transferirlo de modelos ya existentes. Se trata de generar conocimiento con los actores de base, de forma participativa, en su contexto, pero manteniendo la tensión dinámica entre lo global y lo local (*global*).

Puesto que el conocimiento que se busca generar pretende impactar positivamente en poblaciones menos favorecidas o excluidas, tal conocimiento debe ser crítico, a fin de que permita el empoderamiento de quienes han sido sistemáticamente excluidos y explotados, dándoles voz y espacio en la gestión educativa. Desde esta perspectiva, el CIIDE aporta conocimiento, información y capacitación a líderes para la creación de políticas públicas y gestión en educación efectivas, desde las experiencias escolares que conduzcan al acceso con equidad a la educación superior, favorezcan el éxito académico y posibiliten la entrada exitosa al mercado laboral, con especial interés en las poblaciones más vulnerables. Por tal razón, el CIIDE promueve la construcción de culturas informadas que valoren el conocimiento empírico como base para la toma de decisiones en la práctica diaria de la gestión y política pública. A su vez, sirve como canal para el desarrollo profesional de directivos, líderes gubernamentales, académicos, líderes comunitarios, académicos y docentes, mediante el empoderamiento y la generación de redes de apoyo y espacios de capacitación y construcción colectiva.

Desde el CIIDE, queremos que los líderes de la educación valoren y utilicen, en su práctica, un conocimiento empírico que sea pertinente y provoque las transformaciones sociales deseadas. Queremos generar

espacios de colaboración y diálogo, aplanando jerarquías tradicionales entre los diferentes actores; espacios en los que el rector escuche y aprenda del líder comunitario, el investigador aprenda del docente en el aula y el representante del Gobierno se siente a trabajar con el decano. Además, creemos firmemente en la integración de la educación técnica, tecnológica y profesional donde el estudiante se beneficie de sistemas de articulación que le permitan escalar profesional y socialmente. En todo esto, nuestro principal objetivo es construir oportunidades para las poblaciones menos favorecidas y cogestionar entornos y medios para que adquieran una educación superior que mejore sus condiciones sociales y contribuyan al mejoramiento de la sociedad con sólidos principios democráticos y valores éticos.

El CIIDE como un proceso de internacionalización

Durante el periodo 2012-2014, la Dra. Pilar Mendoza, en colaboración con colegas en la Universidad de Massachusetts Amherst en Estados Unidos y las Universidades de los Andes y del Magdalena en Colombia, realizó un estudio cualitativo de necesidades y evaluación de activos en la gestión de la educación superior en América Latina. Este proyecto fue financiado por la Fundación Ford, con el apoyo de Luis Fernando Pérez, actual viceministro de Educación Superior en Colombia, quien lideró durante varios años las iniciativas de educación superior en Perú, Chile y Colombia de la Fundación Ford. Como fuentes de datos para este estudio se emplearon, por un lado, entrevistas personales, de una hora aproximadamente, a 48 expertos en educación superior en México, Colombia, Venezuela, Perú, Chile, Argentina y Uruguay; y, por otro lado, un mapeo virtual de organizaciones que trabajan por la educación superior, además de referentes bibliográficos, que incluyeron políticas de gobierno.

Los resultados de este estudio constituyeron el fundamento epistemológico de lo que hoy es el CIIDE. Los temas de movilidad social e inclusión, en todas las regiones de Colombia, fueron notorios en este ejercicio, lo cual llevó a enfocar los esfuerzos hacia la población menos favorecida y vulnerable, con una mirada preferencial hacia las regiones. En ese momento, octubre de 2014, la Dra. Pilar Mendoza contactó a UNIMINUTO para considerar la posibilidad de participar en el proyecto. En esta etapa del proceso, UNIMINUTO fue elegida como aliada estratégica en este proyecto, dada su reconocida labor social, su preocupación por las poblaciones menos favorecidas, así como por su propuesta educativa en todos los niveles del proceso educativo en general y de la educación superior en particular, por su estrecha vinculación con el sector productivo y por su presencia en todo el país. Por ello, el CIIDE decidió ampliar el concepto a gestión educativa, incluyendo así la escolar. La tabla 7.1 resume el proceso de creación del CIIDE a partir de ese momento, el cual constituyó todo un proceso de internacionalización en sí, tal y como lo elaboramos a continuación. En dicho proceso de internacionalización se hizo evidente que la Universidad de Misuri y los Estados Unidos tenían mucho que aprender de UNIMINUTO y de Colombia; por eso, el CIIDE es en la actualidad un centro de investigación comparativo para el beneficio de la educación en las dos naciones.

Volviendo al recuento de eventos críticos ocurridos a partir de octubre del 2014 hasta la inauguración del CIIDE, en mayo del 2018, resumidos en la tabla 7.1, ofrecemos en este apartado una reflexión, resaltando aquellos aspectos que durante estos cuatro años hicieron un aporte significativo a la internacionalización de las dos instituciones. El ingeniero Manuel Dávila, en ese entonces decano de la Facultad de Ingeniería de la Sede Principal de UNIMINUTO, fue el primer contacto con la Dra. Pilar Mendoza y quien movilizó, en primera instancia, a los directivos de UNIMINUTO para establecer los primeros diálogos de cooperación. El padre Harold Castilla, desde un principio, nos brindó su decisivo y generoso apoyo, que luego fue retomado por el

rector Jefferson Arias. Destacable en estos años ha sido la participación, activa y minuciosa, de la Oficina de Proyectos Internacionales de UNIMINUTO en los Estados Unidos, a cargo de Mauricio Izquierdo; de la Oficina de Asuntos Internacionales de UNIMINUTO, Sede Principal (SP), a cargo de Carlos Vásquez; y de la Dirección de Bienestar Universitario, mediante la participación del Dr. Fredy Cárdenas, nombrado en un principio como coordinador para el proyecto CIIDE, y actual director del CIIDE en UNIMINUTO. Finalmente, cabe anotar que los documentos producidos a raíz de estas actividades estarán disponibles en la página web del CIIDE.

Desarrollo del Plan de Implementación e Intercambios en junio del 2015

Durante los meses de abril y julio del 2015, el equipo de trabajo que desarrolló el Plan de Implementación del CIIDE estuvo compuesto por el Dr. Fredy Cárdenas de UNIMINUTO, el Dr. Jairo Sánchez, consultor de la Universidad del Magdalena, el Dr. Juan Diego Suárez, actual investigador del CIIDE y, en ese entonces, asistente graduado en la Universidad de Misuri, y la Dra. Pilar Mendoza. El equipo mencionado se reunió semanalmente vía Skype para desarrollar el Plan de Implementación. Estos meses de trabajo intenso significaron un proceso de internacionalización importante para todos. En dicha experiencia constantemente teníamos que reflexionar sobre cada uno de los sistemas educativos y cuerpos de conocimientos y epistemológicos en Estados Unidos y Colombia, buscando puntos de encuentro y entendimiento. Estos esfuerzos representan los objetivos mismos de la internacionalización y sembraron las semillas para años de trabajo y entendimiento mutuo entre las dos naciones y entre las dos instituciones. Cabe resaltar que la Dra. Pilar Mendoza, a pesar de ser colombiana de nacimiento,

ha desarrollado toda su formación disciplinaria y carrera profesional durante los últimos 20 años en los Estados Unidos.

En junio del 2015 se llevó a cabo la visita a UNIMINUTO SP por parte de los doctores Joe Berger de la Universidad de Massachusetts, Ricardo Cuenca del Instituto de Estudios Peruanos, Jairo Sánchez de la Universidad del Magdalena y Pilar Mendoza (vía Skype). En esta visita se hicieron las presentaciones institucionales respectivas y la presentación del Plan de Implementación en desarrollo, para establecer claramente el rol de todas las partes, con el objetivo de generar un centro de investigación, lo que hoy es el CIIDE. De esta reunión, cabe resaltar varios puntos:

- Se estableció un diálogo rico entre las partes sobre el rol de la educación superior en el continente, así como sus retos y barreras.
- El Dr. Cuenca contribuyó con una mirada latinoamericana, mostrando cómo en Perú, mediante el Instituto de Estudios Peruanos se puede influir, de manera positiva, en la política pública sobre educación.
- El Dr. Sánchez aportó la visión del contexto a nivel nacional.
- El Dr. Berger hizo aportes significativos desde el rol de los Estados Unidos en el desarrollo de la educación en economías emergentes a nivel mundial.

Al final del encuentro, todas las partes apoyaron y valoraron la propuesta de crear el CIIDE y de asegurar, en el tratamiento de los temas ARCEE, una mirada *glocal*. También quedó claro que la labor de UNIMINUTO es necesaria y crítica para el desarrollo de nuestras naciones, puesto que ofrece posibilidades de educación de calidad a la población menos favorecida del país, llega a las regiones, piensa en el desarrollo comunitario y, con todo ello, aporta a la construcción de una sociedad más justa, reconciliada y en paz.

En junio del 2015, los doctores Fredy Cárdenas y Jairo Sánchez visitaron la Universidad de Misuri y sostuvieron extensas jornadas de trabajo. El objetivo de su visita fue concretar la elaboración del Plan de Implementación del CIIDE, teniendo como antecedente de trabajo la reunión de la semana previa en Bogotá. A estas sesiones de trabajo también asistieron la Dra. Pilar Mendoza, como anfitriona, y los asistentes de investigación doctorantes Juan Diego Suárez (doctorando en la Universidad de Misuri Columbia en ese momento) y Marjorie Valdivia (doctoranda en la Universidad de Massachusetts Amherst en ese momento). Durante esas sesiones de trabajo se revisaron los diversos capítulos del documento de implementación, retomando los avances en la mirada *glocal*, que estaría condicionada por la mirada comparativa-binacional entre Latinoamérica (Colombia-Perú) y los Estados Unidos. Se realizó una revisión sistemática del árbol de problemas basado en los contextos específicos de Colombia y Perú, así como la cimentación de la articulación binacional entre la Universidad de Misuri y UNIMINUTO SP. El producto logrado fue la consolidación de un documento de trabajo con avances concretos en el enfoque de trabajo, la metodología de articulación y una mirada inicial a los presupuestos de implementación que permitieran empezar a buscar financiación para la siguiente fase de desarrollo del CIIDE.

Para UNIMINUTO, a través del Dr. Fredy Cárdenas, este fue el primer acercamiento con la Universidad de Misuri, lo cual permitió evidenciar rápidamente que se estaba dando un gran paso de internacionalización, de posibilidades reales y eficaces para el logro de un proceso de articulación entre las dos universidades, dadas la tradición de la Universidad de Misuri, la alta calidad de sus procesos académicos, la diversidad de sus programas y, sobre todo, la calidad humana y profesional de aquellos con quienes se interactuó en este espacio de reflexión y aprendizaje colectivo. Los aprendizajes vitales y transformadores fueron conjuntos y recíprocos: para la Universidad de Misuri, a través de la Dra. Pilar Mendoza, resultaba ser la confirmación de que habían hecho

una muy buena elección con UNIMINUTO, como posibilidad para hacer presencia y proyección social en Latinoamérica, y específicamente en Colombia; para UNIMINUTO, el gran paso para aportar su conocimiento y alto impacto social en el país, y la configuración de lazos para generar procesos de transformación social mediante una educación alternativa, inclusiva y de calidad.

Visita a UNIMINUTO en agosto del 2017

El Dr. James Scott, director del Centro de Internacionalización, y el Dr. Miguel Ayllón, director de Internacionalización en Ingeniería (ambos de la Universidad de Misuri), visitaron UNIMINUTO SP y el Parque Científico de Innovación Social (PCIS) en busca de intereses comunes y posibilidades de trabajo conjunto entre las dos instituciones. Se discutió a fondo el proyecto que dio pie al CIIDE y las posibilidades de realizarlo en un futuro próximo. De capital importancia fue la presentación del proyecto, por parte de la Dra. Pilar Mendoza, vía Skype, al nuevo rector de la Sede Principal, el Dr. Jefferson Arias, quien, a partir de ese momento, se mostró muy interesado en sacarlo adelante.

Esta fue la primera visita de los representantes de Internacionalización de la Universidad de Misuri a Colombia y, aunque también visitaron otras universidades en Bogotá, quedaron bastante impactados por el trabajo para el desarrollo social desarrollado por UNIMINUTO. Fueron muchas las lecciones que aprendieron en su visita respecto a modelos de gestión que podrían ser adaptados en los Estados Unidos, como: la interdisciplinariedad del PCIS, los proyectos de grado aplicados, el énfasis en emprendimiento, el modelo de asistencia financiera a estudiantes y el crecimiento vertiginoso de matrículas de estudiantes de bajos recursos en todo el país. Fue durante esta visita cuando se hizo evidente que CIIDE debería enfocarse también en problemas en los Estados Unidos, adaptando modelos como los que usa UNIMINUTO.

Consideramos que esta visión de un centro para el desarrollo en ambas naciones, de aprendizaje mutuo es innovadora, pues generalmente el conocimiento fluye de los países industrializados a los países en vías de desarrollo. El CIIDE rompe con ese paradigma. Estas experiencias de internacionalización, en un dialogo Sur-Norte, han reforzado nuestra convicción de que vamos por el camino correcto. De hecho, no es la primera vez que UNIMINUTO exporta su modelo, el cual ya ha sido adoptado recientemente, teniendo en cuenta el contexto cultural, en Costa de Marfil, en África.

Visita a la Universidad de Misuri en octubre del 2017

A los pocos meses, en octubre del 2017, los rectores Arias y Vélez, junto con el director de Proyectos Internacionales Mauricio Izquierdo, visitaron la Universidad de Misuri. La visita duró dos días, durante los cuales se realizaron múltiples reuniones con representantes de la Facultad de Educación; la Facultad de Agricultura, Alimentos y Recursos Naturales; la Facultad de Ingeniería, y el Centro de Aprendizaje de Inglés. La delegación visitante ofreció una presentación de UNIMINUTO a directivos y docentes. En esa visita se concretaron algunas acciones para la creación del CIIDE y el convenio marco entre las dos universidades, a fin de apoyar sinergias de internacionalización con varias facultades.

El interés de los docentes y directivos por conocer la obra de UNIMINUTO fue muy positivo, dado su carácter de institución con una gran tradición de servicio a la comunidad y un fuerte enfoque sobre el desarrollo social. Este es un aspecto que a la Universidad de Misuri le interesa reforzar, ya que ha venido fortaleciendo, preferencialmente, la función investigativa, mientras que la función de desarrollo comunitario se ha visto rezagada. De nuevo, fue evidente en este encuentro que las dos instituciones se complementan para beneficio propio y de sus naciones. Así las cosas, la Universidad de Misuri aporta experiencia

y conocimiento en rigor científico e investigación, y UNIMINUTO aporta modelos de desarrollo comunitario, experiencia en transformación social y una educación pertinente.

Inauguración del CIIDE y Panel de Internacionalización en mayo 17 del 2018

La inauguración del CIIDE contó con la asistencia de altos funcionarios del Gobierno, directivos de UNIMINUTO y de diversas instituciones de los Estados Unidos. En dicho evento se firmó el convenio para la creación del CIIDE entre UNINMINUTO y la Universidad de Misuri en las instalaciones del Parque Científico de Innovación Social (PCIS). En particular, cabe destacar la asistencia de la agregada cultural y de Educación, Michelle Riebeling, y la especialista sénior en Educación Superior, Diana Patiño, de la Embajada de los Estados Unidos en Colombia; la gerente de la Fundación Amigos de Fulbright Colombia, Paula Henao; la delegada de la Gobernación de Cundinamarca, Clara Nelsy Salcedo; y el decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Massachusetts Boston, Dr. Joseph Berger. Así mismo, asistió una delegación de nueve representantes de la Universidad de Misuri, compuesta por la directora de Iniciativas y Compromisos Globales, Dra. Gabrielle Malfatti; el jefe del Departamento de Liderazgo y Análisis de Políticas en Educación, Dr. Bradley Curs; la directora del CIIDE en la Universidad de Misuri, Dra. Pilar Mendoza, y los docentes: Dra. Astrid Villamil, Gregory Ormsby, Dra. Amalia Dache-Gerbino, Dra. Lisa Dorner, Dra. Rebecca Martínez, y el Dr. Joseph Polacco. Por parte de UNIMINUTO, asistieron el rector general, padre Harold Castilla, y el rector de la Sede Principal, Dr. Jefferson Arias, así como altos directivos de UNIMINUTO.

En el contexto de la inauguración del CIIDE, esa misma mañana, se llevó a cabo el panel titulado *La internacionalización de la Educación*

superior: Diálogo entre Colombia y EE. UU. Los objetivos de este panel fueron identificar los principales retos y oportunidades que los procesos de internacionalización exigen actualmente a la educación superior, y fortalecer, desde la alianza entre la Universidad de Misuri y UNIMINUTO, los procesos, prácticas y ejercicios de internacionalización. Participaron Michelle Riebeling, la Dra. Gabrielle Malfatti, el Dr. Joseph Berger, Paula Henao y Clara Nelsy Salcedo Reina, con la moderación del Dr. Alirio Raigozo. La posterior sistematización de este panel permitió la construcción de un primer documento del CIIDE sobre internacionalización. Dicho documento fue socializado con la Rectoría de la SP y con la Oficina de Asuntos Internacionales de la Sede Principal.

Semana de Internacionalización en mayo del 2018

Durante la semana de la inauguración del CIIDE, del 14 al 19 de mayo del 2018, se organizó una semana de internacionalización académica. Una importante delegación de la Universidad de Misuri visitó diferentes sedes y obras de UNIMINUTO. Las sedes visitadas por esta delegación fueron: Zipaquirá, Soacha, Bello, Cali, Girardot, Villavicencio y el Agroparque, en Tena (Cundinamarca), donde los representantes de la Universidad de Misuri ofrecieron algunas conferencias y participaron en reuniones con pares de UNIMINUTO, para lograr una visión amplia de la institución anfitriona, compartir sobre temas de interés mutuo y construir sinergias para proyectos conjuntos.

Recuento del trabajo realizado hasta la fecha

Desde su origen, en el CIIDE hemos consolidado acciones de acuerdo con nuestros objetivos, tales como el desarrollo de proyectos de investigación con financiación externa, encuentros académicos, talleres.

Hemos participado, además, en diferentes medios y eventos que han dado visibilidad a las iniciativas del CIIDE. Se han llevado a cabo diez eventos y talleres para facilitar un diálogo entre los actores de la educación superior en Colombia y los Estados Unidos, entre ellos, los narrados anteriormente como proceso de internacionalización, y hemos participado en ocho eventos nacionales e internacionales. Para una información más detallada, el lector puede dirigirse a la página web del CIIDE: <http://www.uniminuto.edu/web/ciide>. A continuación, presentamos una descripción breve de los proyectos de investigación en curso, seguida por una reflexión final sobre nuestro trabajo.

Proyectos de investigación

Desde el CIIDE se viene trabajando en tres proyectos de investigación de forma articulada con diferentes facultades de UNIMINUTO en las sedes Principal y de Soacha, así como con otras universidades estadounidenses. Los propósitos comunes de las investigaciones en curso contribuyen a la creación de conocimiento contextualizado y al fortalecimiento de las capacidades institucionales para brindar atención integral a sus estudiantes y promover el fortalecimiento de las políticas institucionales y públicas encaminadas a tal fin.

Renafro Harambee: Investigación Acción Participativa Juvenil para el Acceso y Éxito de Estudiantes Afrodescendientes

Este proyecto está financiado por el programa US Fulbright Scholars, otorgado a la Dra. Mendoza y promete empoderar a la población afrodescendiente en UNIMINUTO Sede Principal. Este proyecto se basa en el marco teórico del modelo de desarrollo positivo juvenil (DPJ) de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) y utiliza propuesta metodológica de

la investigación acción participativa juvenil desarrollada por YPAR (<http://yparhub.berkeley.edu/>). El proyecto trabaja con cohortes de estudiantes afrodescendientes en el diseño y elaboración de investigaciones participativas, con el fin de desarrollar propuestas institucionales para mejorar la capacidad institucional atendiendo a las necesidades específicas de estas poblaciones. Con el tiempo, y en la medida en que las instituciones adopten las estrategias que surjan de estas investigaciones participativas, se espera forjar un cambio institucional ameno y propicio para que estos estudiantes realicen su potencial. En un futuro próximo, se espera realizar un programa espejo en la Universidad de Misuri con la población afrodescendiente y latina en dicha institución, así como expandir este proyecto a otras poblaciones minoritarias.

Resignificación del Programa MAIE en UNIMINUTO SP

El programa MAIE: Modelo de Atención Integral al Estudiante, nació a partir de una alianza generada en el 2010 entre UNIMINUTO, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex), y la Asociación Panamericana de Instituciones de Crédito Educativo (APICE), y se comenzó a implementar en el 2011 con el objetivo de optimizar el programa de Primer Año que ya estaba en marcha en la Sede Principal. La propuesta inició como una estrategia para prevenir la deserción y hacia el 2013 se convirtió en una política institucional, con el fin de trabajar, en articulación con las facultades y programas, en estrategias tendientes a mejorar la permanencia y el éxito académico universitario. Sin embargo, el programa fue pensado en consonancia con el Plan de Desarrollo 2013-2019, lo que generó la inquietud de iniciar un proceso de resignificación, con el propósito de repensarlo, armonizarlo y actualizarlo a los nuevos contextos, momentos y necesidades que conforman la realidad actual de la Sede Principal, en concordancia con el nuevo Plan de Desarrollo 2020-2025. En este

sentido el CIIDE, como centro de investigación enfocado en los temas de gestión educativa y, especialmente, en el acceso, la retención, la calidad y la equidad, se unió para acompañar esta iniciativa de Sede. Este proyecto se adelanta con docentes de cada facultad, bajo el paradigma cualitativo, de corte mixto. Se apoya en dos enfoques investigativos: el primero, desde la investigación acción participación; el segundo, desde el enfoque praxeológico como camino metodológico y, a la vez, orientador de la acción investigativa. La recolección de la información se lleva a cabo mediante instrumentos teóricos, como el análisis de documentos, la inducción-deducción, entre otros; y a través de métodos empíricos, como encuestas, entrevistas, narrativas, cuestionarios y grupos focales.

Entendiendo las Interseccionalidades de los Estudiantes

Este proyecto es por el Departamento de Estado de la Embajada de los Estados Unidos en Colombia y se realiza de forma interinstitucional entre UNIMINUTO SP y Soacha, la Universidad Estatal de California LA y la Universidad de Misuri. Aunque en Colombia se ha ampliado el trabajo en diversidad, equidad e inclusión, algunos de esos esfuerzos no consideran específicamente aspectos o estructuras históricas, sociales y políticas del país para empezar a abordar la estratificación en la sociedad colombiana y las necesidades específicas de los estudiantes. En los Estados Unidos se han desarrollado modelos teóricos y prácticos sobre el tema que deben ser adaptados al contexto colombiano, lo cual constituye uno de los ejes centrales de este estudio. Por lo tanto, el objetivo último de este estudio es generar talleres de capacitación para docentes y administrativos que les permitan crear climas institucionales que reconozcan y celebren la diversidad estudiantil, y realizar prácticas inclusivas adecuadas teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes.

Un proyecto transnacional como este permite la ampliación de teorías críticas como la de la interseccionalidad más allá de los contextos

estadounidenses. Metodológicamente, este estudio utiliza la teoría de interseccionalidad como referente y un diseño empírico con datos a partir de grupos focales, entrevistas, y encuestas recogidos con estudiantes en las dos sedes de UNIMINUTO mencionadas.

¿Qué enseñanzas nos han quedado?

El camino recorrido tanto para la creación del CIIDE como durante su primera etapa de funcionamiento ha sido rico y exigente. Son varios años de trabajo los que han acompañado este proceso. Una mirada crítica, en retrospectiva, nos deja un conjunto de enseñanzas, entre las que destacamos las siguientes:

- Las instituciones educativas y las personas comprometidas en un ejercicio de internacionalización, como es el caso del CIIDE, deben definir —conforme a su planeación estratégica y su misión— cuáles pueden ser sus estrategias de internacionalización.
- Dicha planeación estratégica requiere también de un diagnóstico interno (investigación o estudio) para comprender las fortalezas de las instituciones e identificar las áreas de mejora relacionadas con la dimensión de internacionalización.
- Es necesario formalizar el proceso de internacionalización y sistematizar la experiencia a medida que ella se va desarrollando. Para ello, es clave:
 - Definir los objetivos que las instituciones se proponen al crear un centro de trabajo conjunto.
 - Definir cómo enfocar la estrategia de un centro cuya dirección es compartida y que, por su constitución, es un ejercicio de internacionalización.
 - Asegurar un fondo presupuestal adecuado y suficiente para los procesos, actividades y objetivos del centro. Esto implica

buscar financiación externa, mediante concursos y patrocinadores, tanto en Colombia como en los Estados Unidos, incluyendo a los gobiernos y al programa Fulbright.

- Es necesario preguntarnos qué se requiere para lograr la internacionalización de la investigación, como es el caso en el CIIDE. Es decir, ampliar la internacionalización de la investigación: hacer investigación colaborativa interinstitucional. ¿Qué es y cómo se hace?
- Cualquier experiencia de internacionalización —y, en concreto, la que se realiza en y desde el CIIDE— exige romper los esquemas tradicionales de generación y difusión de conocimiento desde la academia, que, en la mayoría de los casos, circula de los países industrializados a los llamados «países emergentes». Es necesario entrar en una relación de pares y superar cualquier asomo de lógica colonialista.
- La dinámica de los proyectos que se han venido implementando desde el CIIDE ha mostrado la importancia de no perder de vista la atención que merece la tensión dinámica entre lo global y lo local. Este cuidado evita el repliegue reduccionista desde lo local y la homogenización desde lo global. Se evidencia entonces la necesidad de desarrollar proyectos de investigación en innovación educativa y proyección social con carácter internacional comparativo.
- La internacionalización, además de objetivos claros y acciones pertinentes que los concreten, requiere de un espíritu abierto y una disposición permanente al diálogo. De hecho, las jornadas de trabajo vividas por los representantes de las dos instituciones nos han obligado a reflexionar sobre cada uno de los sistemas educativos y cuerpos de conocimientos y epistemológicos tanto en la Universidad de Misuri como en UNIMINUTO, para poder identificar los puntos de encuentro y entendimiento, así como los aspectos no negociables de cada institución. El diálogo

y la reflexión son necesarios para seguir fortaleciendo la construcción del relacionamiento con universidades de los Estados Unidos, como aliados estratégicos para la gestión de proyectos de cooperación académica.

- La interacción entre las dos instituciones comprometidas con el CIIDE nos ha permitido entender que la internacionalización de una institución —y de funciones sustantivas específicas— no se reduce, ni depende, de una persona o de una oficina, sino que debe involucrar a actores institucionales y externos. Dentro del marco colaborativo interinstitucional con la Universidad de Misuri, se han desarrollado diferentes experiencias en distintas facultades y programas académicos: Agricultura, Bilingüismo, Internacionalización de Currículo, Programas Cortos de Verano y Formación de grupos investigadores en las diferentes sedes de UNIMINUTO y la Organización Minuto de Dios.
- El proceso mismo de creación del CIIDE ha mostrado que las experiencias de internacionalización van de la mano con procesos de interculturalidad. Internacionalización e interculturalidad son aspectos claves en los actuales procesos educativos y en las preocupaciones de las instituciones de educación superior (IES).
- No se puede hacer auténtica internacionalización sin procesos serios de interculturalidad. La experiencia de trabajo conjunto entre dos universidades distintas, de latitudes distintas y con modelos de funcionamiento diversos y en la que personal de una y otra debe trabajar en equipo reclama un conjunto de competencias para la internacionalización que es necesario identificar y cultivar. En el día a día, se presentan situaciones que sería imposible superar o resolver sin tales competencias.
- Los procesos de internacionalización son mucho más que las experiencias de movilidad. La movilidad es una forma de vivir y hacer la internacionalización, pero no la única manera de

hacerla. Además, para que la movilidad aporte a los procesos de internacionalización deberá estar inscrita dentro de planes estratégicos pertinentes articulados a la misión de las instituciones comprometidas (en este caso, UNIMINUTO y la Universidad de Misuri).

- La internacionalización también debe cumplir un rol en la formación de los estudiantes en el ámbito de la educación superior. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define la internacionalización del currículo como: «un currículo con orientación internacional en contenido y/o forma, que busca preparar estudiantes para realizarse (profesional, socialmente), en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros» (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009). El CIIDE tiene entre sus objetivos que la internacionalización rompa con la visión endógena de la educación, sobre todo en el ámbito de las competencias para entender, gestionar y criticar las tendencias internacionales en investigación, docencia y proyección. La idea de frontera en el ámbito educativo se transforma en la necesidad de proyección de las comunidades académicas, no solo para obtener certificaciones, sino para el mejoramiento de la calidad en las funciones misionales de investigación, gestión y docencia. La apertura de los procesos curriculares hacia contextos globales hace necesario armonizar las visiones locales con las globales, con el objetivo de articular rutas académicas que permitan convertir la internacionalización en un paradigma de acción a todos los niveles de la institución. Sumado a lo anterior, es necesario que tanto los currículos como las actividades de investigación asuman una perspectiva comparativa en los procesos formativos.

Referencias

- Blanco Ramírez, G. (2014). Trading quality across borders: Colonial discourse and international quality assurance policies in higher education. *Tertiary Education and Management*, 20(2), 121-134. <https://doi.org/10.1080/13583883.2014.896025>
- Fals Borda, O. (2006). The North-South convergence: A 30-year first person assessment of PAR. *Action Research*, 4(3), 351-358. <https://doi.org/10.1177/1476750306066806>
- George Mwangi, C. A. (2017). Partner positioning: Examining international higher education partnerships through a mutuality lens. *The Review of Higher Education*, 41(1), 33-60. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0032>
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2009, junio). *Boletín sobre Educación Superior n.º 191*. <http://www.iesalc.unesco.org/ve/docs/boletines/boletinnro191/boletinnro191.html>
- Mendoza, P., Cárdenas, F., Hoyos Ensuncho, M. & Reina Zambrano, J. (2021). The case of the International Research Center for the Development of Education (CIIDE): A re-centered North-South asymmetrical partnership. En G. Malfatti (Ed.). *People-Centered Approaches Toward the Internationalization of Higher Education*. IGI Global.
- Shahjahan, R. A. (2016). International organizations (IOs), epistemic tools of influence, and the colonial geopolitics of knowledge production in higher education policy. *Journal of Education Policy*, 31(6), 694-710. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1206623>
- Shahjahan, R. A. & Kezar, A. J. (2013). Beyond the «national container»: Addressing methodological nationalism in higher education research. *Educational Researcher*, 42(1), 20-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463050>
- Stein, S. (2017). Internationalization for an uncertain future: Tensions, paradoxes, and possibilities. *The Review of Higher Education*, 41(1), 3-32. <https://doi.org/10.1353/rhe.2017.0031>

Tabla 71
Proceso de Internacionalización entorno al CIIDE

<p>Octubre 2014</p>	<p>Universidad de Misuri</p> <p>Pilar Mendoza(Profesora ELPA)</p> <p>Reunión en UNIMINUTO SP para discutir la posibilidad de involucrar a UNIMINUTO en el desarrollo de lo que hoy es el CIIDE</p>	<p>Manuel Dávila (Decano de Ingeniería)</p> <p>UNIMINUTO SP</p>
<p>Enero 2015</p>	<p>Universidad de Misuri</p> <p>Pilar Mendoza (Profesora ELPA)</p>	<p>UNIMINUTO SP</p> <p>Manuel Dávila (Decano de Ingeniería)</p> <p>Diane Yissel Osorio (Directora de la Escuela Ingeniería Social)</p> <p>Libia Franco (Directora de Bienestar Universitario)</p> <p>Fredy Cárdenas (Director de Primer Año)</p>
<p>Reunión vía Skype. Se discuten los pasos a seguir por medio de un contrato de consultoría entre la Universidad de Misuri y UNIMINUTO para desarrollar un plan de implantación para la creación de lo que, hoy, es el CIIDE.</p>		

	<p>Universidad de Misuri</p> <p>Pilar Mendoza (Profesora ELPA)</p>	<p>Universidad del Magdalena</p> <p>Jairo Sánchez (Profesor de Administración)</p>	<p>UNIMINUTO SP</p> <p>P. Harold Castilla Devoz (Rector de la SP) Manuel Dávila (Decano de Ingeniería) Diane Yissel Osorio (Directora de la Escuela de Ingeniería Social) Libia Franco (Directora de Bienestar Universitario) Fredy Cárdenas (Director de Primer Año) Mauricio Izquierdo (Director de Internacionalización)</p>
<p>Marzo 2015</p>	<p>Visita de un día a UNIMINUTO SP, donde se llevaron a cabo varias reuniones que incluyeron una presentación detallada de UNIMINUTO y del Modelo de Atención Integral Estudiantil (MAIE). Se enfatizó en la presentación formal de las instituciones y del proyecto, así como los puntos de encuentro e intereses comunes.</p> <p>En este mes se firmó un contrato de consultoría entre UNIMINUTO y la Universidad de Misuri, mediante el cual Fredy Cárdenas queda asignado al proyecto con el objetivo de desarrollar un plan de implementación con el equipo de la Universidad de Misuri, la Universidad de Massachusetts y la Universidad del Magdalena.</p>		

Junio 2015	Universidad de Misuri Pilar Mendoza (Profesora ELPA) *Via Skype*	Universidad de Massachusetts Joseph Berger (Vicedecano de la Facultad de Educación)	Instituto de Estudios Peruanos Ricardo Cuenca (Director)	Universidad del Magdalena Jairo Sánchez (Profesor de Administración)	UNIMINUTO SP P. Harold Castilla Devoz (Rector SP) Manuel Dávila (Decano de Ingeniería) Diane Osorio (Directora de la Escuela de Ingeniería Social) Libia Blanco (Directora de Bienestar Universitario) Fredy Cárdenas (Director de Primer Año) Mauricio Izquierdo (Director de Internacionalización) Alfredo Acosta (Director Administrativo y Financiero) P. Carlos Juliao (Director de Investigaciones) Alberto Chamorro (Subdirector de Investigaciones)
Visita de un día a UNIMINUTO SP. En esta visita, de nuevo, se hacen las presentaciones institucionales respectivas y el Plan de Implementación en desarrollo para establecer claramente el rol de todas las partes en lo que hoy es el CIIDE.					

Junio 2015	Universidad de Missouri	Universidad de Massachusetts	Universidad del Magdalena	UNIMINUTO SP
	Pilar Mendoza Profesora ELPA Juan Diego Suárez Asistente Graduado	Marjorie Valdivia Asistente Graduada	Jairo Sánchez Profesor Administración	Fredy Cárdenas Director Primer Año
Agosto 2017	El equipo de trabajo se reúne en la Universidad de Misuri para llevar a cabo días de trabajo y culminar la elaboración del Plan de Implementación del CIIDE.			UNIMINUTO SP
	Universidad de Misuri			
	James Scott (Director of the International Center) Miguel Ayllon (Director of International Engineering & STEM Programs) Pilar Mendoza (Profesora ELPA) *Via Skype*		Jefferson Arias (Rector de la SP) Fredy Cárdenas (Director de Bienestar) Carlos Vásquez (Director de Internacionalización, SP) Juan Fernando Pacheco (Gerente del Parque Científico de Innovación Social) Manuel Dávila (Decano de Ingeniería)	
	Representantes de la Universidad de Misuri visitaron UNIMINUTO SP y el Parque Científico de Innovación Social en busca de intereses comunes y posibilidades de trabajo conjunto entre las dos instituciones. Se discutió a fondo el proyecto que dio pie a CIIDE y las posibilidades de realizarlo en un futuro próximo.			

	Universidad de Misuri	UNIMINUTO SP
<p>James Scott (Director of the International Center) Miguel Ayllón (Director of International Engineering & STEM Programs) Pilar Mendoza (Profesora ELPA) Lindsey Saunders (Coordinadora de Cambio Center) Juan Diego Suárez (Asistente graduado) *Y una extensa delegación de profesores y administrativos asistieron a reuniones y presentaciones</p> <p>Los directivos de UNIMINUTO visitaron a la Universidad de Misuri para explorar colaboraciones y oportunidades. Se reunieron con pares de distintas facultades y dieron una presentación de UNIMINUTO a un grupo representativo de varias disciplinas y áreas de la Universidad de Misuri. La Facultad de Educación como anclaje de lo que hoy es el CIIDE y los programas de Agricultura tuvieron un rol protagónico. En esta visita se consolidó la decisión de crear el CIIDE y firmar un convenio marco de colaboración entre las dos universidades.</p>	<p>Jefferson Arias (Rector de la SP) Santiago Vélez (Rector de Cundinamarca) Mauricio Izquierdo (Director de Internacionalización)</p>	
<p>Octubre 2017</p>		

	Universidad de Misuri	UNIMINUTO SP
Enero 2018	<p>Pilar Mendoza (Profesora ELPA)</p> <p>Pilar Mendoza visita a UNIMINUTO SP y hace entrega oficial del Convenio Marco entre las dos universidades durante sesión de consejo de rectores. También se realizan reuniones estratégicas lideradas por el rector Arias para la inyección de CIIDE. En esa visita, Pilar Mendoza dicta un seminario de cuatro días sobre diseño de investigación a grupos de investigación de UNIMINUTO.</p>	<p>Jefferson Arias (Rector de la SP) Alirio Raigoza (Director del CIIDE) Freddy Cárdenas (Director de Bienestar Universitario) Carlos Vázquez (Director de Internacionalización, SP)</p>
Mayo 2018	<p>Universidad de Missouri</p> <p>Delegación de nueve representantes</p> <p>Universidad de Massachusetts</p> <p>Joseph Berger (Decano de la Facultad de Educación, Boston)</p>	<p>Embajada de los EE. UU. en Bogotá</p> <p>Michelle Riebeling (Directora de Asuntos Culturales) Diana Patino (Gerente de Amigos Fulbright de Colombia)</p> <p>Directivos SP</p> <p>UNIMINUTO SP</p>
Semana de internacionalización con visita de la delegación de la Universidad de Misuri a distintas sedes de UNIMINUTO e inauguración de CIIDE.		

Fuente: adaptación propia.



SEGUNDA PARTE
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICATIVAS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Capítulo

8

EL APRENDIZAJE INVERTIDO COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN EN EL CURSO VIRTUAL CÁTEDRA MINUTO DE DIOS¹

Helio Alexander Hernández Castro

Uno de los desafíos en la educación estriba en la implementación asertiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los escenarios educativos. Dicha implementación supone entender el proceso educativo desde nuevas vertientes, en lo referente a cómo el ser humano aprende y se acerca al conocimiento. La educación no solo tiene que ver con la trasmisión de los saberes, sino en particular, con su objetivo central de formar al ser humano de manera holística; por tanto, debe pensar en la capacidad para crear conocimiento original, recrearlo, reconstruirlo, hacerlo comprensible y actualizado a la realidad social contextual. En este proceso, la integración de las TIC en la educación constituye una valiosa posibilidad de mediación para el aprendizaje significativo.

1 Este escrito recoge parte de lo publicado en la tesis de maestría del autor publicada en (<http://hdl.handle.net/10554/39040>), pero se complementó y adaptó a partir de la experiencia pedagógica presentada durante la jornada de inducción de profesores en Uniminuto en 2018.

Sin embargo, la innovación educativa con el recurso de las TIC no puede entenderse únicamente a través de los cambios técnicos; por el contrario, exige contemplar a los actores involucrados en el escenario educativo, la realidad contextual, las necesidades e intereses particulares de dicha comunidad, los modelos educativos vigentes, las prácticas concretas de cada aula; es decir, toda la estructura organizacional como punto de partida para la reflexión acerca de lo que debe ser la educación con la mediación de las TIC.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC, supone desarrollar colegiadamente las habilidades necesarias para hacer eficaz su aporte potencial; ello, a partir de la consolidación de dinámicas dentro del entorno educativo y de estrategias de desarrollo curricular que hagan posible la adecuada utilización de las herramientas tecnológicas y el uso de la información de la que se dispone, hacia la consolidación de conocimiento significativo, contextual y progresivo.

Desde este contexto, la metodología de aprendizaje invertido (*flipped learning*) viene ganando importancia en las prácticas educativas, pues se muestra como una metodología que favorece el aprendizaje activo desde una manera distinta de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Esta metodología busca, mediante el apoyo de las TIC, promover el desarrollo de competencias en los estudiantes, modificar sus hábitos de estudio y mejorar sus aprendizajes.

El modelo de aprendizaje inverso produce más y mejor trabajo de los alumnos, fuera y dentro de clase, que se traduce en un aprendizaje mejor consolidado y más duradero, en un aprendizaje que trasciende la transmisión de conocimientos, y en una comprensión conceptual de los significados en profundidad que promueve, además, el ejercicio y el desarrollo de competencias. (Prieto Martín, 2017, p. 80)

Desde las oportunidades que ofrece el aprendizaje invertido y que desde diferentes aplicaciones contextuales e investigaciones se

han venido corroborando, se presentan en este texto los resultados de la implementación de esta metodología en una unidad de estudio del curso Cátedra Minuto de Dios, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (Bogotá). La experiencia pedagógica analizada permite, con un carácter exploratorio, conocer las posibilidades y alcances de dicha metodología llevada a un entorno de aprendizaje virtual (*e-learning*) y, a su vez, analizar las percepciones de los estudiantes y docentes en relación con la experiencia vivida para, de esta manera, avanzar en el reconocimiento de las posibilidades que ofrece esta metodología para los entornos virtuales en el proceso recíproco de enseñanza-aprendizaje.

Fase del *ver*

Uno de los modelos educativos que se han consolidado con el florecimiento de las TIC, es el denominado aprendizaje virtual o en línea ; este modelo utiliza las posibilidades que ofrecen estas tecnologías para la distribución de la información, con el objetivo de transformar dicha información en conocimiento sustancial para el desarrollo humano y social. Como lo explica Julio Cabero (2006), el *e-learning* se configura como un modelo educativo posibilitador para generar nuevo conocimiento a partir de la disponibilidad de la información y ofrece ventajas como: la disposición a un amplio volumen de información independientemente del espacio y del tiempo, la deslocalización del conocimiento, la autonomía del estudiante, una formación oportuna (*just in time*) y adecuada para cada quien (*just for me*), diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para estudiantes y profesores, formación multimedia, facilidad para la formación colaborativa y la interactividad; igualmente, ahorra costos y desplazamientos.

Siguiendo a Manuel Area Moreira y Jordi Abell Segura (2009), se debe entender que los espacios de encuentros educativos virtuales no

son azarosos, sino que por el contrario exigen que sean intencionales, regulados, planificados y dirigidos:

[Esto] Implica que el estudiante cuando accede a un aula virtual debe obtener experiencias o vivencias de situaciones potenciales de aprendizaje, de forma similar, a lo que le ocurre en los escenarios presenciales: por ejemplo, leer textos, formular preguntas, resolver problemas, entregar trabajos, participar en un debate o elaborar un diario personal por citar algunas tareas habituales en este tipo de aulas. (p. 8).

Vemos de esta manera cómo la integración de las TIC en la educación trae una valiosa posibilidad de mediación para el aprendizaje significativo; sin embargo, en esta línea Frida Díaz Barriga (2010) plantea un interrogante fundamental que debe acompañar este proceso de consolidación de los nuevos modelos educativos apoyados por las TIC: «La pregunta obligada es si gracias a la introducción de las TIC se está propiciando un cambio profundo en los paradigmas educativos prevalecientes, en la forma y contenido de lo que se aprende, se enseña y evalúa» (p. 132). La reflexión que surge a partir de tal cuestionamiento trae luces y sombras, pues si bien hay importantes esfuerzos para innovar en los procesos educativos, aún predomina el enfoque tecnocéntrico que busca hacer más eficientes ciertos procesos habituales tal como se venían haciendo, lo cual no corresponde al objetivo central de las mediaciones de las TIC en educación.

Desde diferentes investigaciones se sugiere las TIC son utilizadas con frecuencia por los docentes para apoyar lo que tradicionalmente venían realizando. Aunque las TIC abren las posibilidades para incluir diferentes recursos, como lo son las plataformas virtuales, se sigue trabajando con metodologías pensadas para lo presencial y no sobre las diferencias que plantea lo virtual. Area Moreira (2008) presenta datos aportados por el informe BECTA (2007) y el plan Avanza (2007), que mostraban que un gran porcentaje del profesorado era usuario de las

TIC pero fuera del aula, es decir, hacía uso de las TIC fundamentalmente para planificar su enseñanza; así, las tareas en las empleaban las tecnologías digitales se limitaban a:

- La programación didáctica de la asignatura, de unidades didácticas o de lecciones mediante la utilización de procesadores de texto.
- La preparación de ejercicios o actividades que serán completadas por su alumnado.
- La elaboración de presentaciones multimedia.
- La navegación web para buscar información
- La comunicación por email con otros colegas
- La gestión administrativa: horarios, formularios burocráticos, boletines de calificaciones, etc. (Area Moreira, 2008, p. 7).

Estas conclusiones que recoge Area Moreira ponen de manifiesto que los modelos de enseñanza que emplean las TIC se han ajustado más a un carácter expositivo o de transmisión de la información que a la posibilidad de generar una innovación significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con relación a los modelos que habitualmente se utilizan en el aula. De igual forma, se percibe que el estudiante es más un consumidor de información que un productor de experiencias que mejoren los procesos de aprendizaje:

Lo que está ocurriendo actualmente es que se están innovando los recursos tecnológicos existentes en los centros educativos, pero las funciones didácticas que los profesores otorgan a estos materiales y el tipo de tareas demandadas a los estudiantes no representan una renovación pedagógica relevante. (Area Moreira, 2008, p. 7).

En el mismo documento citado, este autor recoge lo que en síntesis se ha dado en lo que respecta a la metodología educativa que hace uso de las TIC para mediar procesos, que en líneas generales son: apoyar las exposiciones magistrales del profesor en el aula; demandar a los

estudiantes la realización de ejercicios o microactividades interactivas de bajo nivel de complejidad; complementar los contenidos del libro de texto solicitando al alumnado que busque información en internet y enseñar competencias informáticas en el uso de *software*.

Fase del *juzgar*

Con el propósito de encontrar caminos que favorezcan los procesos formativos mediados por TIC en UNIMINUTO, se exploró la metodología del aprendizaje invertido aplicada a un contexto de aprendizaje virtual, como una oportunidad pedagógica para aportar en la consolidación de experiencias de aula que favorezcan un aprendizaje activo, donde el estudiante sea protagonista en la construcción del conocimiento y no un consumidor pasivo de información, y el docente asuma un rol de orientador y guía, superando su rol de diseminador y única fuente de la información y del conocimiento. Esta propuesta metodológica se implementó en una unidad de estudio del curso Cátedra Minuto de Dios.

En la revisión bibliográfica de la investigación realizada, se evidenció que se ha explorado muy poco la implementación de esta metodología del aprendizaje invertido en entornos virtuales. Normalmente, se ha asumido esta propuesta emergente para el trabajo de apoyo a la educación presencial, en lo que se denomina aprendizaje combinado o mixto (*b-learning*); sin embargo, como lo muestra el estudio, esta metodología tiene su alcance y sus posibilidades en los entornos virtuales. Javier Tourón (2015), retomando las reflexiones de otros autores, plantea una ampliación del concepto de inversión (*flip*), que lleva a considerarla mucho más allá del espacio físico, para centrarse en los roles del profesor y del alumno.

Como lo expone el autor citado, el *flip* se ha entendido como invertir lo que sucede «en» y «fuera» de la clase, lo cual no encuentra suficiente

concordancia cuando se trata de una clase 100 % en línea De ahí la necesidad de ampliar el concepto:

En nuestro trabajo, intentamos avanzar hacia definiciones más amplias del concepto de flip o inversión. En esencia, *flip* significa cambiar el enfoque del instructor a los estudiantes. Se puede hacer esto mediante la inversión del diseño del curso, de modo que los alumnos participen en actividades, apliquen conceptos, y se centren en resultados de aprendizaje de nivel superior (Honeycutt & Garret, 2013). Usando esta definición, el *flip* se aleja de ser definido sólo como algo que sucede en la clase vs fuera de clase. En su lugar, nos centramos en lo que los estudiantes están haciendo para construir el conocimiento, conectarse con otros y participar en los niveles superiores de pensamiento y análisis crítico. Esto se aplica tanto en la enseñanza en línea como cara a cara. El verdadero *flip* no se refiere tanto a dónde se realizan las actividades como a que el enfoque se desplaza del profesor al alumno. (Tourón, 2015, párr. 10).

Con relación a la posibilidad de implementar el modelo de aprendizaje invertido en un contexto virtual, Chinchilla García y Cañón Bueno (2016), luego de describir su aplicación en la modalidad de bachillerato virtual de la Universidad la Gran Colombia, concluyen que el modelo es eficiente para fortalecer las habilidades comunicativas, investigativas y procedimentales en los estudiantes:

El Flipped Classroom, como modelo en la educación virtual, es una propuesta moderna, que permite al estudiante desarrollar habilidades como: un sentido crítico, creatividad, comunicación, curiosidad y trabajo en equipo, los cuales serán de gran utilidad para la inmersión en el mundo laboral. (p. 39).

Los elementos que emergen en la propuesta del aprendizaje invertido pueden resultar esenciales para fortalecer los objetivos educativos

que plantean la Cátedra Minuto de Dios y la praxis formativa en la relación docente-estudiante propia de este curso y pueden extrapolarse a otros escenarios de educación virtual.

¿Qué es el aprendizaje invertido?

El aprendizaje invertido (*flipped learning*) «es un enfoque pedagógico que transfiere fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje y utiliza el tiempo de clase, apoyándose en la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula» (Bergmann & Sams, citados por Tourón & Santiago, 2015, p. 209).

Este enfoque pedagógico crea nuevas condiciones para optimizar el tiempo, de tal manera que los estudiantes logren un mejor acercamiento a los contenidos temáticos y, a su vez, sean constructores de aprendizajes significativos, de acuerdo con sus contextos particulares:

En este método, el profesor asume un nuevo rol como guía durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes y deja de ser la única fuente o diseminador de conocimiento. Facilita el aprendizaje a través de una atención más personalizada, así como actividades y experiencias retadoras que requieren el desarrollo de pensamiento crítico de los alumnos para solucionar problemas de forma individual y colaborativa. (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2014, p. 4).

El aprendizaje invertido tiene la intención de vincular de forma más activa a los estudiantes, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje que pueden estar presentes en un mismo grupo; libera el tiempo de la clase para la socialización y el trabajo colaborativo, dejando los contenidos temáticos a una experiencia mediada por TIC en tiempos fuera de la clase misma:

Cuando los profesores diseñan y publican «en línea», el tiempo de clase se libera para que se pueda facilitar la participación de los estudiantes en el aprendizaje activo, a través de preguntas, discusiones y actividades aplicadas que fomentan la exploración, la articulación y aplicación de ideas. (Tourón & Santiago, 2015, p. 209).

Pilares e indicadores del aprendizaje invertido

La Flipped Learning Network (FLN) es una organización estadounidense que busca apoyar a los profesores con herramientas conceptuales, habilidades y recursos para implementar exitosamente el modelo de aprendizaje invertido en sus experiencias particulares. En 2014 su Junta Directiva publicó los cuatro pilares del aprendizaje invertido, Mediante el acróstico FLIP, muestran los cuatro elementos fundamentales que deben estar presentes para que sea exitosa la experiencia de *flipped learning* y, a su vez, 11 indicadores que ayudan a medir el grado de apropiación de cada uno de los cuatro pilares esenciales del modelo educativo (tabla 8.1).

Tabla 8.1
Los cuatro pilares del aprendizaje invertido (F-L-I-P)

Pilares	Descripción	Indicadores
F		
<i>Flexible environment</i> (Ambiente flexible)	<p>Permite involucrar diversos estilos de aprendizaje. Los facilitadores reconfiguran el espacio físico de aprendizaje fomentando el trabajo colaborativo o individual: crean espacios flexibles en los que los estudiantes eligen cuándo y dónde aprenden. A su vez, se promueve la flexibilización en la secuencia y evaluación del aprendizaje.</p>	<p>Creo espacios y marcos temporales que permiten a los estudiantes interactuar y reflexionar sobre su aprendizaje.</p> <p>Continuamente observo y doy seguimiento a los estudiantes para hacer ajustes cuando sea necesario.</p> <p>Ofrezco a los estudiantes diferentes maneras de aprender el contenido y demostrar su dominio.</p>
L		
<i>Learning culture</i> (Cultura de aprendizaje)	<p>Se traslada la responsabilidad de la instrucción hacia un enfoque centrado en el estudiante, en el que el tiempo en el salón de clase se aprovecha en la exploración de temas con mayor profundidad y con la oportunidad de crear experiencias de aprendizaje de mayor riqueza. Como consecuencia, los estudiantes se involucran activamente en la construcción del conocimiento mientras evalúan y participan en su propio aprendizaje haciéndolo significativo a nivel personal.</p>	<p>Ofrezco a los estudiantes diversas oportunidades de involucrarse en actividades significativas en las que el profesor no es la pieza central.</p> <p>Dirijo estas actividades como mentor o guía y las hago accesibles a todos los estudiantes a través de la diferenciación y la realimentación.</p>

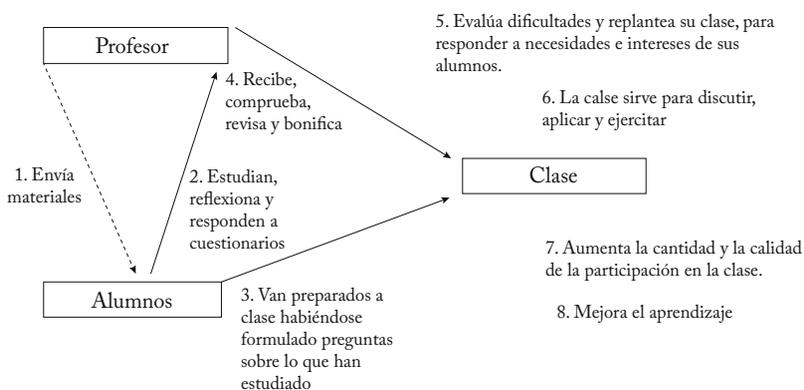
Pilares	Descripción	Indicadores
I		
<i>Intentional content</i> (Contenido dirigido)	El facilitador ayuda a los estudiantes a desarrollar una comprensión conceptual, así como fluidez en el procedimiento. Los facilitadores seleccionan lo que necesitan enseñar y funcionan como curadores de los materiales que los estudiantes han de explorar por sí mismos. Utilizan el contenido dirigido para aprovechar el tiempo efectivo de clase al máximo, adoptando métodos y estrategias de aprendizaje activo centrados en el alumno, según su nivel y área académica.	Priorizo los conceptos utilizados en la instrucción directa para que sean accesibles a los estudiantes por cuenta propia. Creo o selecciono contenidos relevantes, por lo general videos, para mis alumnos.
P		
<i>Professional educator</i> (Facilitador profesional)	Durante el tiempo de clase, dan seguimiento continuo y cercano a sus estudiantes, aportan realimentación relevante inmediatamente y evalúan su trabajo. Un facilitador profesional reflexiona sobre su práctica, se conecta con otros facilitadores para mejorar su instrucción, acepta la crítica constructiva y tolera el caos controlado en su salón de clase.	Utilizo la diferenciación para hacer el contenido accesible y relevante para todos los estudiantes.
		Estoy a disposición de los estudiantes para dar realimentación individual o grupal inmediata según sea requerida.
		Llevo a cabo evaluaciones formativas durante el tiempo de clase a través de la observación y el registro de información para complementar la instrucción.
		Colaboro y reflexiono con otros profesores y asumo la responsabilidad de la transformación de mi práctica docente.

Fuente: Adaptado de *Definition of Flipped Learning*, por Flipped Learning Network (2014, 12 de marzo). <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning>

Proceso del aprendizaje invertido

La metodología del aprendizaje invertido puede emplearse en diversos momentos en los cuales se espera que el estudiante tenga un mejor acercamiento a los contenidos ofrecidos por la clase y que, a partir de ellos, se prepare para construir colectivamente un aprendizaje sólido. En la figura 8.1 se detalla el proceso, con base en la propuesta de Alfredo Prieto Martín (2017).

Figura 8.1
Modelo de aprendizaje invertido (*flipped learning*)



Fuente: Elaboración propia a partir de Prieto Martín (2017).

Como se muestra en la figura 8.1, la implementación de la metodología de aprendizaje invertido privilegia al principio el estudio individual de los contenidos por parte de los estudiantes; en ese momento el estudiante podrá acercarse a un primer nivel de análisis y asimilación de la temática de estudio desde sus propias capacidades, acompañado a su vez por un recurso pedagógico como cuestionarios o guías de estudio que faciliten la asimilación conceptual. Luego, el estudiante estará en la capacidad de retroalimentar al docente en relación con los materiales de estudio ofrecidos, exponer sus dificultades personales en el estudio y los aspectos no comprendidos o que requieren un refuerzo adicional. Esta

retroalimentación es un recurso esencial para que el docente acompañe al estudiante a un nuevo nivel de comprensión. A partir de la información que recibe el docente, podrá preparar la clase, haciendo especial énfasis en aquellos aspectos que necesitan refuerzo. Este proceso permite que los estudiantes vayan mejor preparados a la clase y que en este espacio se dedique el tiempo a la consolidación de aprendizajes significativos a partir de contenidos conceptuales ya asimilados previamente.

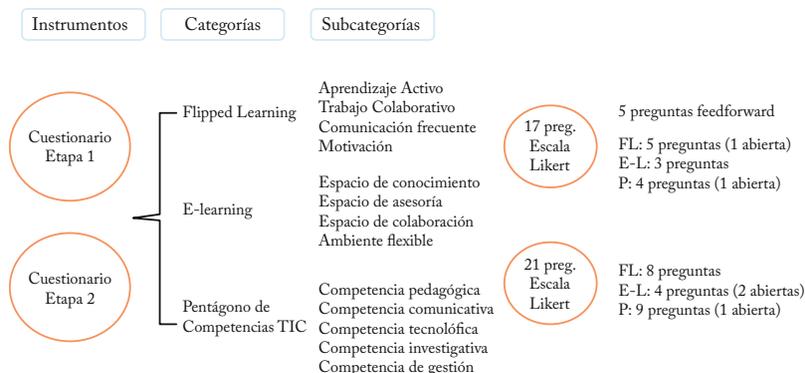
Fase del actuar

Para la implementación de la metodología en el entorno virtual, se desarrolló un proyecto investigativo con enfoque cualitativo y de alcance exploratorio. Se definió una muestra no probabilística de carácter selectivo, conformada por 5 docentes que acompañan el curso transversal «Catedra Minuto de Dios» y que de manera voluntaria aceptaron a ser parte de la investigación. Cada docente incluyó en su curso una unidad de estudio construida a partir de la metodología de aprendizaje invertido. Dado que cada curso está conformado por 35 estudiantes, la investigación incluyó a 175 estudiantes en total.

Instrumentos de recolección de información

Para efectos de la investigación, se aplicaron dos cuestionarios con preguntas abiertas y preguntas diseñadas con escala de Likert que fueron aplicados a los estudiantes con el objetivo de conocer la percepción generada tras la implementación de la metodología de aprendizaje invertido (*flipped learning*) en la unidad de estudio. La figura 8.2 muestra la relación entre los instrumentos, las categorías de análisis y las subcategorías establecidas para la investigación.

Figura 8.2
Implementación de cuestionarios



Fuente: Elaboración propia.

Para conocer la percepción de los docentes se diseñó e implementó un grupo focal. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo con los docentes que hicieron parte de la investigación después de haber implementado y ejecutado todos los momentos del modelo *flipped learning* en el curso Catedra Minuto de Dios. Para tal fin, se diseñó un guion semiestructurado con 7 preguntas orientadoras planeadas, que permitió iniciar el diálogo con relación a los intereses investigativos y, posteriormente, se orientó hacia una participación más activa y espontánea de acuerdo con los elementos diversos que fueron emergiendo en el diálogo, a partir de la experiencia que los docentes tuvieron en el proceso formativo con la aplicación de este modelo en el contexto virtual.

Proceso de implementación de la metodología de aprendizaje invertido en una unidad de estudio virtual

En la figura 8.3 se muestra el proceso de aplicación de la metodología de aprendizaje invertido (*flipped learning*) en una unidad formativa del curso Catedra Minuto de Dios.

Figura 8.3
Secuencia del aprendizaje invertido (*flipped learning*)



Fuente: Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 8.3, el proceso de implementación atravesó los siguientes momentos:

En primer lugar, de acuerdo con la temática establecida en la unidad de estudio, el tutor preparó el material de estudio y constituyó un espacio de diálogo y reflexión de los elementos conceptuales pertinentes que deben ser ofrecidos a los estudiantes conforme a las necesidades y objetivos trazados. El estudiante cuenta con un tiempo para la revisión de la temática y la apropiación conceptual; luego de darles un tiempo óptimo para el estudio individual, se habilitó el primer cuestionario que tenía como objetivo la *comprobación del estudio previo* por parte del estudiante de los materiales temáticos ofrecidos (5 preguntas), y obtener información relevante sobre la asimilación y las dificultades presentadas en el estudio de la temática.

Comprobación de estudio previo (feedforward): Este momento dentro del aprendizaje invertido, se da luego del primer acercamiento de los estudiantes con el material que el docente ha aportado para su estudio. En el modelo de aprendizaje invertido no es suficiente que al estudiante se le aporte información previa a la clase, sino que es fundamental que el estudiante pueda ofrecerle al docente información valiosa sobre los puntos en los cuales se debe centrar en el momento de la clase.

El profesor necesita conocer de antemano las carencias de sus alumnos para así saber dónde hacer hincapié en cada una de ellas.

De esta manera, no sólo conoce los déficits sino además cuántos alumnos lo presentan. Esto originará una orientación real y efectiva de la clase conduciendo a una óptima relación tiempo empleado-aprendizaje eficaz. (Prieto Martín, 2017, p. 48).

Esta información inicial que suministra el estudiante al docente, hace posible de manera anticipada que este identifique las dificultades de sus alumnos para comprender o asimilar los materiales; lo que le ayudará a planificar sus materiales de apoyo para la unidad de estudio.

Con la información recogida se inicia la segunda etapa de la implementación de la metodología. El tutor sistematiza las respuestas de los estudiantes, analiza los puntos más recurrentes en los cuales se evidencian dificultades para el aprendizaje y, a partir de este análisis, construye un segundo recurso de profundización conceptual donde busca responder a las inquietudes de sus estudiantes. Para esta investigación se utilizó la herramienta Office Mix y Collaborate, a través de la cual el tutor tiene la posibilidad de ofrecer una retroalimentación (*feedback*) que favorece el proceso formativo y la consolidación de nuevo conocimiento.

Después de ello, el estudiante realiza una segunda revisión y estudio de contenidos y se prepara para el encuentro sincrónico, que tiene como objetivo la socialización colectiva de los aprendizajes adquiridos y la consolidación del diálogo académico en relación con el tema de estudio. La enseñanza bajo esta metodología hace del estudiante un actor central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje; este asume un rol activo que lo hace ser autónomo y corresponsable de su proceso formativo. Dado que como lo afirma Alba García-Barrera (2013), las sesiones de clase están completamente alrededor de las necesidades del estudiante: de su pensamiento, de sus ideas, de sus dudas, de sus opiniones; el rol del docente sigue configurándose como central, pero no como dispensador de contenidos sino como facilitador del aprendizaje.

La secuencia didáctica culminó con la implementación del segundo cuestionario a los estudiantes tras haber completado los diferentes

momentos del modelo de aprendizaje invertido. El instrumento se aplicó para recoger las apreciaciones respecto a la unidad, encontrar elementos sobresalientes y puntos por mejorar de su estructuración. Con los docentes, se evaluó el seguimiento y la percepción respecto a la unidad desde la aplicación del instrumento grupo focal.

Fase de devolución creativa

De acuerdo con los resultados obtenidos y luego de realizar el respectivo análisis de la información, los aprendizajes emergentes, están directamente relacionados con el manejo que se hizo de la interfaz del curso «Catedra Minuto de Dios» y de los elementos incluidos en este entorno virtual, asociados a los momentos de la propuesta de la metodología de aprendizaje invertido. Dichos elementos de la interfaz se irán mostrando a lo largo de última fase del modelo praxeológico.

En cuanto a la percepción de los docentes, se resaltan a continuación los aspectos transversales identificados desde las categorías de análisis.

Los docentes consideran que esta metodología les permitió involucrar de una manera más activa a los estudiantes en su proceso formativo en el entorno virtual. La manera como se estructuró la unidad permite que la dinámica de estudio y acercamiento a los contenidos temáticos en el entorno virtual mejore, posibilitando que el estudiante se integre de una forma más participativa y reflexiva a su proceso de aprendizaje. Uno de los desafíos que enfrentaba este entorno virtual particular, y que puede ser extrapolable a otros entornos virtuales académicos, tiene que ver con posibilitar que el estudiante no sea solo un consumidor pasivo de contenidos ofrecidos en el entorno virtual, sino un agente que construye de manera crítica y colaborativa el conocimiento.

Según la FLN (2015), en el aprendizaje invertido el facilitador (tutor), guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. En este caso,

aplicado al contexto de aprendizaje virtual tiene igual valor; los docentes que hicieron parte del proyecto investigativo sugieren que su rol se dinamiza para superar el acompañamiento basado en la supervisión del estudio de unos contenidos preelaborados en el aula y de una rúbrica de evaluación estandarizada, hacia un rol más implicativo como facilitador y constructor del conocimiento en el aula virtual.

Respecto a la interfaz del curso virtual, se pueden destacar dos componentes que hicieron parte de ella, asumidos desde la propuesta del aprendizaje invertido y que propiciaron este doble fin: un aprendizaje más activo y, de igual manera, un tutor activo en su rol de formador. A continuación, se describen estos dos componentes.

Cuestionario de comprobación de estudio previo (*feedforward*)

Este recurso se propuso en la etapa 1 de la aplicación de la unidad de estudio. Como lo expone Prieto Martín (2017), conocer de antemano las carencias de los alumnos le permitirá al docente ofrecer una orientación real y efectiva en el encuentro con sus estudiantes, optimizando así el tiempo para procurar un aprendizaje eficaz. Los resultados permiten concluir que los docentes estuvieron más comprometidos en atender las inquietudes particulares de los estudiantes; la metodología propició que los docentes no se quedaran en apreciaciones globales del proceso de aprendizaje, sino que profundizaran en las necesidades concretas de sus estudiantes. Esta dinámica favorece uno de los aspectos que debe estar presentes en los entornos virtuales de aprendizaje y que expone Julio Cabero (2006): la formación adecuada para cada quien (*just for me*). A través de este recurso, la metodología de aprendizaje invertido permitió que el docente fuera capaz de favorecer la heterogeneidad de las personas de su curso, beneficiando así una interacción más profunda. Respecto al video que los docentes elaboraron con Office-mix y otras herramientas digitales como Hangouts y Collaborate, los estudiantes los califican como creativos, necesarios para ahondar en la temática

y a su vez motivadores. Esto muestra que, con la implementación de esta metodología los estudiantes se sintieron más a gusto con el apoyo brindado por sus docentes.

Encuentro sincrónico a través de Collaborate

En esta experiencia pedagógica e investigativa se utilizó la herramienta Collaborate como entorno sincrónico de socialización y cierre de la actividad. Se puede afirmar que la metodología de aprendizaje invertido favoreció un cambio de actitud en el rol docente dentro del entorno virtual. Los docentes reconocen que en este encuentro sincrónico pudieron escuchar más a sus estudiantes y ayudarles de una forma más comprometida para cerrar la actividad con éxito. De igual manera, consideran que se generó mayor empatía y conocimiento de sus estudiantes.

Por otro lado, el modelo de aprendizaje invertido ha propiciado un mejor aprovechamiento de los recursos de interacción que se encuentran normalmente en los ambientes virtuales: chats, foros, herramientas de encuentros sincrónicos en audio y video. Los docentes muestran una percepción favorable en la dedicación e implicación personal, en términos de la asesoría y la comunicación frecuentes que se suscitaron con sus estudiantes mediante el uso de los recursos ofrecidos en la plataforma. Como se mostró antes, la creación de un recurso audiovisual por parte del docente en el desarrollo mismo de la unidad mejoró su disposición frente a la clase y estimuló a los estudiantes para un aprendizaje más participativo.

A partir de las competencias propuestas por el pentágono TIC para el desarrollo docente, se concluye que la implementación de la metodología en el entorno virtual favoreció un mejor desempeño en las competencias pedagógica, comunicativa y tecnológica. Para este proyecto investigativo, por la forma como se estructuró la unidad temática, no se

obtuvieron resultados significativos para las categorías de investigación y gestión.

Sin embargo, a partir del análisis de los resultados se aprecia que el docente, desde esta metodología aplicada en el contexto virtual, está llamado no solamente a reproducir los contenidos que ya conoce, sino que debe procurar una permanente indagación y actualización de estos. Los docentes identificaron que su compromiso en cuanto a reforzar su conocimiento de la temática aumentó, pues la dinámica de la actividad les llevó a consultar, fortalecer y buscar nuevas comprensiones en relación con el tema de estudio. Lo anterior implica más horas de dedicación a la preparación conceptual, a la creación de recursos digitales y al acompañamiento, aspecto que los docentes ven como un punto problemático, debido a las diversas funciones institucionales para las cuales también deben aportar resultados.

A partir de la experiencia de los estudiantes y de los datos obtenidos, se pudo evidenciar que un recurso pedagógico útil en el entorno virtual es el cuestionario de comprobación de estudio. Los estudiantes consideran que la introducción de este recurso en la interfaz, como parte del proceso de la metodología de aprendizaje invertido, propicia un aumento de su implicación con el proceso formativo y, a su vez, favorece la interacción con el docente. Esto indica que la metodología propuesta genera un mayor impacto en la retroalimentación de doble vía: el estudiante le aporta al docente datos útiles para mejorar el proceso formativo y el docente, a su vez, va construyendo colectivamente con el estudiante.

Al finalizar la intervención desde esta metodología, los resultados permiten concluir que los estudiantes se sienten a gusto con la retroalimentación dada por el docente a lo largo del proceso. En cuanto a los recursos utilizados en la unidad de estudio (video, chats, encuentro sincrónico, foro), los resultados muestran que los estudiantes percibieron que con ellos los espacios de interacción mejoraron y se logró un seguimiento más contundente en cada momento de la unidad.

Otro aspecto para considerar es el hecho de que los estudiantes coincidieron en afirmar que esta unidad de estudio con la metodología de aprendizaje invertido propició un aumento en la comunicación entre ellos y con su docente. Al inicio de la unidad de estudio, como parte de la transición desde otro modelo formativo, los estudiantes afirmaron que les resultó problemático establecer vínculos de comunicación con sus compañeros; sin embargo, la percepción final cambió sustancialmente y valoraron positivamente su integración y comunicación con los demás miembros del entorno formativo.

Conclusiones

Los resultados de esta experiencia muestran que el trabajo colaborativo tiene posibilidades sobresalientes de desarrollo con la implementación de la metodología del aprendizaje invertido en contextos virtuales. Si bien los estudiantes mostraron dificultades en la primera etapa de trabajo en este aspecto por razones que se deben considerar en próximos trabajos —horarios y tiempos diversos, el compromiso individual, el conocimiento e interacción con otras personas poco cercanas—, tras llevar a cabo el proceso completo de la unidad los estudiantes rescataron el trabajo colaborativo como un recurso a través del cual pudieron aportar eficazmente en la construcción conceptual e integrarse adecuadamente con su equipo de trabajo. Esto muestra que en el desarrollo del proceso fue mejorando la disposición para el trabajo en equipo en el entorno virtual.

La percepción de los estudiantes permite reconocer que sintieron mayor motivación en el desarrollo de la unidad; su interés por la unidad temática estuvo ligado a la apreciación positiva de la cercanía de los tutores y el interés que estos mostraron por dar seguimiento y respuestas oportunas a sus dudas. Uno de los pilares del aprendizaje invertido es la cultura de aprendizaje (*learning culture*), que alude al hecho de trasladar

la responsabilidad de la instrucción hacia un enfoque centrado en el estudiante. Esta «inversión» es la que permite que los estudiantes se involucren activamente y participen en su propio aprendizaje. En el entorno virtual se evidencia cómo la presencia del tutor sigue siendo significativa, pero desde este enfoque metodológico y en línea con el pilar mencionado, el aporte está en generar mayor participación de los estudiantes, sin que el docente se desligue de ellos, lo cual permite finalmente, como se viene mostrando, un mayor interés y motivación de los estudiantes por el estudio de las temáticas propuestas.

Finalmente, se puede concluir que la metodología propuesta aportó para el desarrollo efectivo en el ambiente virtual de aprendizaje: los estudiantes adujeron que el uso que se hizo de las herramientas tecnológicas dispuestas en el aula facilitó el proceso de aprendizaje, se contó con herramientas adecuadas para la comunicación y el espacio sincrónico creado en la interfaz los estimuló para la participación y el diálogo académico. Ellos sugieren, de manera reiterativa, que es útil crear más recursos audiovisuales como el que su tutor les ofreció para las demás unidades temáticas. Sus apreciaciones positivas muestran que la metodología del aprendizaje invertido trae beneficios para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales y, en particular, para el curso Cátedra Minuto de Dios. A partir de las herramientas de las que allí se dispone, la construcción pedagógica, y no solo el recurso técnico, es lo que favorece mejores resultados en los procesos formativos.

Referencias

- Area Moreira, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la Escuela*, (64), 5-18.

- Area Moreira, M. & Adell Segura, J. (2009): E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord): *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>
- Chinchilla García, P. E. & Cañón Bueno, E. (2016). Flipped Classroom: un modelo para la educación virtual. D. P. Neisa López, Y. P. Cárdenas & N. Mejía (Eds.), *Contribuciones al desarrollo de la virtualidad en la educación superior colombiana* (2.ª ed., pp. 33-47). Universidad Manuela Beltrán.
- Díaz Barriga, F. (2003). Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. *Pensamiento Iberoamericano*, (7), 129-149.
- Flipped Learning Network. (2015). *¿Qué es el aprendizaje invertido o flipped learning?* (R. Moreno, trad.). <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>
- García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*, (19). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118> <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118>
- Observatorio de innovación educativa del Tecnológico de Monterrey. (2014, octubre). Aprendizaje invertido. *Reporte Edu Trends*. <https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>
- Prieto Martín, A. (2017). *Flipped learning: Aplicar el modelo de aprendizaje invertido*. Narcea.
- Tourón, J. & Santiago, R. (2015). El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, (368), 196-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Tourón, J. (2015, 2 de noviembre). *The flipped woorssep*. <https://www.theflippe-dclassroom.es/se-puede-flipar-una-clase-online/>

Capítulo

9

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN: MÁS ALLÁ DEL QUIZ Y LAS PREGUNTAS DE COMPRENSIÓN

Giselle Sarmiento

Maritza Ruiz

La aventura comenzó una mañana a la salida de una clase. Nos encontramos, como solíamos hacerlo siempre que tuviésemos la oportunidad, no tan fácil, por nuestros horarios de clase tan distintos y distantes. Nos sentamos a compartir y degustar el tintico y entre las cosas que hablabamos, trajimos a colación lo que pasaba con los ejercicios de lectura en los espacios académicos que teníamos a cargo en aquel momento. Luego de conversar sobre ello un rato, nos dimos cuenta de que se presentaban situaciones parecidas, inconvenientes parecidos, reacciones parecidas; en fin, coincidimos en cosas en las que muy seguramente estaríamos de acuerdo con otros profesores. La lectura es necesaria, pero no es tan fácil de lograr en los salones de clase. Aun cuando estemos en educación de nivel superior, los estudiantes presentan una serie de comportamientos, reacciones, consideraciones y resultados adversos respecto a la lectura, y esto, precisamente, nos llevó a pensar en cómo trabajar para facilitar de alguna manera el acercamiento a la lectura. A partir de allí decidimos observar y revisar qué sucedía, para luego reflexionar y proponer ideas que pudiéramos implementar para mejorar la práctica lectora en la clase.

De esta situación nace la experiencia pedagógica que se presenta en este capítulo, que se realizó en algunos de los espacios académicos a nuestro cargo en la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés (LIEI), programa adscrito a la Facultad de Educación de la Sede Principal del sistema UNIMINUTO en Bogotá. El proceso se llevó a cabo durante los dos semestres lectivos del año 2018, en las siguientes asignaturas: Introducción a las Ciencias del Lenguaje, Estructuras y Funciones de la Lengua, y Lengua y Cultura Anglófona 2.

Fase del *ver*

A partir de las dificultades que experimentábamos en el aula de clase al abordar las lecturas propuestas para los cursos, surge la inquietud de cómo aportar herramientas para refinar las habilidades de lectura de los estudiantes. En la reflexión, nuestra atención pasó de los bajos resultados en la evaluación del ejercicio de lectura al papel que nosotras como docentes estábamos cumpliendo en la formación de hábitos para una lectura eficiente. Asunto que nos llevó a confrontar, además, nuestra labor como docentes en la enseñanza y seguimiento del proceso de lectura.

Cuando pensamos en el proceso de lectura de los estudiantes, consideramos muchos aspectos en el mismo. Uno de los que más llamó nuestra atención fue *para qué* se lee. Al respecto, está claro que entre las razones por las cuales solicitamos que los estudiantes lean, está la necesidad de abordar conceptos fundamentales para su disciplina de estudio. Sin embargo, llegar a ellos no es suficiente, ya que el objetivo último es que los conceptos sean lo suficientemente claros para que los estudiantes puedan integrarlos con éxito a su acervo y utilizarlos en contextos que van más allá de la clase.

De esta manera y en consecuencia con nuestra reflexión, durante el desarrollo de las clases observamos tres situaciones que llamaron nuestra

atención en particular: los bajos resultados al momento de evaluar la lectura y que algunos estudiantes estaban motivados a participar en la discusión generada a partir de la lectura mientras que otros manifestaban timidez para participar en las discusiones. Estas cuestiones nos llevaron a preguntarnos si las razones para la escasa participación eran la falta de comprensión de los documentos o las limitantes en el nivel de lengua. Sumado a ello, nos preguntamos si la extensión y complejidad de los textos podría afectar la motivación y la atención de los estudiantes. Estas situaciones, también, nos llevaron a cuestionarnos como docentes acerca de en qué medida estábamos colaborando con el proceso de lectura de los estudiantes. Cabe anotar que las dos últimas situaciones parecen configurar un círculo vicioso: la fluidez en la segunda lengua puede lograrse con los insumos obtenidos de la lectura y la comprensión de lectura, a su vez, puede alcanzarse si se tienen buenos insumos lingüísticos. En ese orden de ideas, debíamos decidir qué aspecto abordaríamos primero.

Dicho lo anterior, decidimos trabajar la lectura de la mano de herramientas que facilitaran un ejercicio eficiente y, a la vez, permitieran que los estudiantes vieran la lectura como la forma de acceso al conocimiento, pues como lo afirma De Zubiría Samper (1998, p. 21): «La inteligencia pasa necesariamente por la lectura. La lectura es la llave privilegiada de acceso a la mente de los verdaderos pensadores: los constructores de conocimiento» Así, desde nuestra perspectiva, la lectura es una de las claves para la construcción de un conocimiento disciplinar sólido en la licenciatura, o en realidad para cualquier futuro profesional. Por tanto, lograr que los estudiantes sean lectores eficientes es allanar el camino en la búsqueda de tal fin.

De todo lo que logramos ver en cuanto a la manera como los estudiantes asumen la lectura, decidimos explorar herramientas que les permitieran acercarse a la lectura con menos ansiedad y hacer, a la vez, un ejercicio más estructurado que aumentara su motivación frente al documento y su autonomía en el proceso de la lectura.

Fase del *juzgar*

Caracterización del proceso de lectura y referentes teóricos

Aun cuando somos conscientes de que la lectura puede, en ocasiones, ser definida de manera simple, sabemos que en realidad constituye un proceso de gran complejidad debido, entre otros varios factores, a que sirve a muy diversos propósitos: al tipo de lector y a sus habilidades, a las razones que motivan la lectura, a los procesos mentales que ella implica e incluso a la complejidad de los textos y el estilo del autor.

A pesar de definiciones simplistas, no se puede perder de vista la importancia de la lectura, pues responde a una necesidad. Es una herramienta que permite a los estudiantes construir conceptos con la complejidad que les corresponde; pero también, y posiblemente más importante aún, puede propiciar la interacción y formación más allá del aula de clase. En este orden de ideas, este proceso complejo es un medio esencial para los seres humanos en su acercamiento al conocimiento, en general, y para los estudiantes en su vida académica, en particular.

La lectura observa procesos cognitivos y mentales, como la habilidad para identificar elementos comunes, diferenciar características, discriminar elementos, hacer analogías, inferir consecuencias y asociar situaciones, solo por mencionar algunas. De ahí que no haya un atajo para ser un buen lector (Grabe, 2012, p. 58). Es como dicen los angloparlantes: «a work in the making», es decir, un oficio inacabado, pero no menos valioso o esencial y se logra haciéndolo.

De modo que, para llegar a ser un buen lector, se requiere el ejercicio juicioso de la lectura y es por este motivo que en muchas ocasiones encontramos resistencia a la lectura, en especial a la que nos compete a nivel universitario, a la que da cuenta de aquello que es preciso saber para la formación y desarrollo de los futuros profesionales: a la lectura académica.

Lectura académica

La lectura académica es demandante para los estudiantes universitarios porque usualmente se espera de ellos algún tipo de producción, bien sea escrita u oral, a partir de los insumos provistos por los documentos asignados, es decir, se propone una lectura para aprender. Si bien el aprendizaje puede darse a partir de una lectura recreativa, la diferencia radica en que la lectura académica supone la expectativa de que el estudiante use la información para soportar sus ideas, para crear marcos de referencia (comparación, contraste, relaciones de causalidad, etc.) y que la integre a su conocimiento previo (Grabe, 2012, p. 9).

Es importante tener claro que, en la lectura, quien lee debe estar en constante interacción con el texto. Esto es lo que propone el modelo sociopsicolingüístico de Kenneth Goodman, citado por Ramírez Rodríguez et al. (2015). En su propuesta, el lector es autor del proceso, lo cual implica que debe estar activo, pues debe actualizar conocimientos previos y relacionarlos con las cosas que le propone el texto para aportar en la construcción de significados de este.

En el texto citado, también se habla de la lectura en el contexto académico y, al respecto, se retoma lo expuesto por Carlino (2007) sobre el concepto de alfabetización académica, según el cual, la lectura y la escritura en cada una de las disciplinas del conocimiento son inseparables del desarrollo de ellas mismas y de las personas implicadas en el proceso. Desde esta perspectiva, se puede hablar de una lectura que requiere lectores funcionales, autónomos y críticos, lectores que además sean capaces de comprender los textos académicos y las particularidades que estos implican, puesto que son el resultado del desarrollo propio de cada área o campo disciplinar.

Lectura en lengua extranjera o L2

En los apartados previos no se ha considerado otro aspecto que añada un reto más para los estudiantes: leer en una segunda lengua. Antes de abordar este aspecto, es preciso aclarar que, en Colombia, por múltiples razones, el inglés no se asume como una segunda lengua sino como una lengua extranjera. No obstante, a la complejidad inicial del proceso de lectura, se suma ahora el dominio que el estudiante tenga de la segunda lengua o, para efectos del caso colombiano, una lengua extranjera. Según Grabe, la respuesta de los estudiantes a la actividad puede ser coherente, pero esto no indica necesariamente el nivel de comprensión; es decir, los estudiantes pueden realizar la tarea, pero persiste la duda de si se debe a un ejercicio de repetición o de uso de modelos más que a una muestra de comprensión de la información presentada en el texto (Grabe, 2012, p. 49). Esto implica que a las habilidades que normalmente necesitaría un estudiante para ser un lector exitoso habría que añadir otro grupo de habilidades relacionadas con el dominio de una segunda lengua o lengua extranjera.

Además de lo expuesto, también es cierto que las rutinas y habilidades generales de lectura se pueden aplicar en una lengua u otra. Por esta razón, vale la pena darles una mirada rápida a los conceptos de *aprendizaje explícito* y de *procesos de atención*. En cuanto al aprendizaje explícito, diremos que implica centrar la atención de manera consciente en aspectos como las estrategias de lectura, el desarrollo de habilidades específicas y el uso de herramientas que puedan incrementar la comprensión de un texto académico. Respecto a la lectura en una segunda lengua, como lo señala Grabe (2012), el aprendizaje explícito es un medio para llevar a cabo procesos de lectura más complejos toda vez que la enseñanza, el aprendizaje y el uso continuado de estrategias de lectura se basan en él.

Ahora bien, el aprendizaje explícito se soporta en procesos como el de prestar atención consciente a lo que se denomina *input* o información

y conceptos nuevos propuestos en un texto. Debido a la selectividad de los procesos de atención, estos determinan los conceptos que se almacenarán en la memoria del lector (Grabe, 2012, p. 67). Esta información, a su vez, es importante para la comprensión del texto y, en el caso de la lectura académica, puede ser el componente central de la construcción de conocimiento disciplinar.

Motivación

Enfrentar una tarea tan necesaria, pero compleja, requiere de un motor, de un combustible que la lleve a buen término: la motivación. Esta es un requisito indispensable, tanto para el docente como para el estudiante. La motivación rige las decisiones que una persona toma sobre qué actividades realizar y la intensidad o continuidad con las que lo hace (Wigfield, citado por Grabe, 2012). Claramente, la motivación es un elemento central para el éxito del ejercicio lector.

La motivación, sin embargo, no solo es necesaria durante el ejercicio personal de lectura, también lo es en el escenario en que se comparten los resultados y productos de este ejercicio; es decir, en el espacio de interacción en donde se evidencian los aprendizajes y se construye conocimiento de manera colaborativa. Si bien la motivación es inicialmente intrínseca —por ejemplo, el deseo de destacarse— esta puede afectarse de manera positiva o negativa por factores externos, por ejemplo, ante dificultades para la comprensión del texto. Aquí se configura una relación de refuerzo mutuo: la motivación contribuye a un desempeño exitoso y un desempeño exitoso contribuye a construir o mantener la motivación.

Mantener la motivación no es tarea fácil, pero tampoco es imposible. Parte del ejercicio docente consiste en proponer situaciones o herramientas que le permitan al estudiante mantenerse motivado o que al menos no contribuyan a su desmotivación. El concepto de la diferenciación discreta es un as bajo la manga de los docentes. En este orden de ideas, el docente necesita implementar estrategias, prácticas y

rutinas para afrontar los retos de promover y mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes. Las estrategias, por tanto, deben atender tanto a los aspectos ya mencionados —la motivación, el aprendizaje explícito los procesos de atención— como al proceso asociativo, que se presenta a continuación.

Mentefactos

En lo referente a la comprensión de la lectura, el proceso asociativo juega un papel importante en la reconstrucción de lo que dice el texto, pues las relaciones que establece el lector entre su conocimiento previo —que incluye el léxico, lo semántico y lo pragmático— y aquello que le plantea el texto es otro de los aspectos que enriquecen la lectura. De ahí que, durante el análisis de la situación efectuado para la presentación de esta experiencia pedagógica y para nuestra práctica, hayamos pensado en una estrategia que ayudara a mejorar la forma como los estudiantes se acercan al texto y que les permitiera concentrarse en los aspectos conceptuales centrales. Esto nos llevó a considerar los mentefactos.

Los mentefactos son un tipo de organizadores de información cuya definición tomamos de la propuesta de Miguel de Zubiría Samper (1999). Él los define como diagramas que nos permiten organizar un conocimiento para recordarlo. Con estos diagramas podemos ordenar, a partir de muchos datos, información específica que en muchas ocasiones no está muy relacionada con el tema central, lo cual implica una serie de procesos que, según el autor, dotan al pensamiento de referentes gráficos. Aunque hay diferentes tipos de mentefacto, entre los que encontramos nocionales, conceptuales y proposicionales. Cada uno de ellos atiende a una necesidad distinta en la construcción de conocimiento. Para nuestro ejercicio pedagógico y de reflexión tomamos los mentefactos conceptuales, que «condensan enorme información intelectual, recurriendo a simples y hasta hermosos diagramas» (Zubiría Samper, 1999, p. 213). El mentefacto conceptual consiste en especificar, mediante un diagrama,

una serie de relaciones entre el concepto central y los conceptos y aspectos con los que se relaciona, así: el concepto central en relación con aquel al que está subordinado (supraordinación), elementos que definen el concepto central (isoordinación), aspectos que se oponen al concepto o a su definición (exclusión) y los elementos constituyentes del concepto o las subcategorías del mismo (infraordinación).

Fase del *actuar*

Dos narraciones

La experiencia pedagógica se hizo a cuatro manos. Decidimos que cada una implementaría lo planeado en uno de los espacios académicos que teníamos a nuestro cargo. Sin embargo, durante el primer semestre solo fue posible hacerla en uno de los espacios académicos.

La primera aplicación se hizo durante el primer semestre del año 2018 en la asignatura Introducción a las Ciencias del Lenguaje, que hace parte del área de Lingüística en el programa de la licenciatura. Los cursos del área de Lingüística tienen lecturas de diversa extensión sobre temas relacionados con la historia de la lengua, la estructura y los usos lingüísticos en el idioma inglés. Debido a su extensión y a la cantidad de conceptos importantes que se presentan, se seleccionaron documentos relacionados con un tema específico del curso. Para el espacio académico de Introducción a las Ciencias del Lenguaje, se escogieron los documentos relacionados con la evolución de la lingüística. Estas lecturas introducen varios aspectos de la lengua inglesa que son importantes en la formación de un futuro docente; sin embargo, con miras a dirigir la atención a conceptos fundamentales, decidimos enfocar la lectura en información puntual de cada uno de los textos. Si bien los estudiantes debían leer de manera independiente la totalidad de los documentos

asignados, este acercamiento inicial fue guiado. En primera instancia, los estudiantes recibieron una serie de preguntas para orientar la lectura de los documentos, cuya función era centrar su atención en ciertos aspectos generales pero importantes. Luego, durante la clase, se hizo una puesta en común de las respuestas dadas a las preguntas y el siguiente paso fue explicar cómo se elaboran los mentefactos conceptuales y su finalidad. Por último, se conformaron grupos de trabajo de dos o tres estudiantes y se les dio la instrucción de elaborar un mentefacto sobre un aspecto específico de los documentos. Por ejemplo, un grupo debía hacer el rastreo de los aportes de los griegos a la lingüística y su trascendencia hasta nuestros días, otro debía rastrear la evolución de la lingüística en el Medioevo, etc.

La siguiente aplicación se hizo durante el segundo semestre en dos asignaturas: Inglés Básico 2, que forma parte del área de Lengua y Cultura Anglófona, y Estructuras y Funciones del Lenguaje, que hace parte del área de Lingüística.

En el curso (Inglés Básico 2), se debe hacer énfasis en el desarrollo de las cuatro habilidades que implica el aprendizaje de un idioma: lectura, escritura, escucha y habla. Para mejorar la habilidad de lectura, los estudiantes leen una obra de la literatura inglesa. En el desarrollo de este ejercicio, les propusimos a los estudiantes que leyeran el cuento del libro escogido *The Curious Case of Benjamin Button*, de F. Scott Fitzgerald. Luego de que los estudiantes lo leyeron, se les explicó qué era un mentefacto y se les pidió que desarrollaran uno en el que el concepto central de trabajo fuera el tema del cuento, de acuerdo con la lectura que habían hecho de él. Cuando identificaron el tema, buscaron en el cuento personajes y acciones con los que este se definía, en los que se identificaban aspectos del tema. Así, comenzaron con la isoordinación. también ubicaron los aspectos opuestos al mismo (exclusión): si la cuestión que se trataba en el cuento era representativa dentro de la producción del autor (supraordinación) y qué momento, qué acciones del cuento mostraban el desarrollo del tema (infraordinación). Para algunos estudiantes este

primer ejercicio resultó complicado mientras que para otros no lo fue, pero nos permitió hacer una serie de relaciones, de preguntas y, además, reflexionar sobre lo que estaban leyendo. Finalmente, se les pidió a los estudiantes que hicieran un resumen del cuento.

El segundo ejercicio de uso de mentefactos se realizó durante dos semestres académicos, en las asignaturas de Introducción a las Ciencias del Lenguaje, y Estructuras y Funciones del Lenguaje que hacen parte del área de Lingüística en el programa de la licenciatura. Estos cursos incluyen lecturas de diversa extensión sobre temas relacionados con la historia de la lengua, la estructura y los usos lingüísticos en el idioma inglés. Debido a su extensión y cantidad de conceptos importantes, en cada asignatura se seleccionaron documentos relacionados con un tema específico. Para el curso de Introducción a las Ciencias del Lenguaje, se seleccionaron los documentos relacionados con la evolución de la lingüística y para el de Estructuras y Funciones del Lenguaje, los documentos relacionados con morfología. Aunque las lecturas introducen varios aspectos de la lengua inglesa que son importantes en la formación de un futuro docente, seleccionamos información puntual en cada uno de los textos, con el propósito de dirigir la atención a conceptos fundamentales.

Si bien los estudiantes debían leer de manera independiente la totalidad de los documentos asignados, este acercamiento inicial fue guiado. En primera instancia, los estudiantes recibieron una serie de preguntas para orientar la lectura de los documentos, cuya función era centrar su atención en ciertos aspectos generales pero importantes. Luego, durante la clase se hizo una puesta en común de las distintas respuestas a las preguntas y el siguiente paso fue explicar la elaboración y finalidad de los mentefactos conceptuales. Finalmente, se conformaron grupos de trabajo de dos o tres estudiantes y recibieron la instrucción de elaborar un mentefacto sobre un aspecto específico de los documentos. Por ejemplo, en la primera asignatura, un grupo debía hacer el rastreo de los aportes de los griegos a la lingüística y su trascendencia hasta nuestros

días. En la segunda asignatura, los grupos debían trabajar uno de los procesos de formación de palabras que se presentan en la lengua inglesa.

Algunos de los productos del primer curso no respondieron estrictamente a las características o a los elementos de un mentefacto conceptual; sin embargo, mostraron elementos que indicaban un análisis de las lecturas más allá de lo inicialmente propuesto, pues dejaban ver maneras en que los estudiantes establecieron relaciones entre distintos documentos o diferentes partes de un documento. Además, en la puesta en común o exhibición de los productos que se realizó en clase y en la que cada estudiante debía revisar los temas y completar sus propios apuntes, la participación fue significativa. Por otra parte, la atención selectiva que cada estudiante manifestó puede tomarse como un signo de motivación intrínseca que los llevó a utilizar los productos generados por otros estudiantes para complementar los conocimientos adquiridos en su propio ejercicio de lectura y de producción.

Fase de devolución creativa

Al finalizar el primer semestre del año lectivo 2018, postulamos la experiencia para ser compartida en la jornada de inducción docente. Lo que comenzó con una charla informal con aroma de café se volvió un espacio para compartir y evaluar la primera aplicación de la experiencia pedagógica. El encuentro con docentes de distintas áreas fue enriquecedor por las discusiones y las diversas visiones expresadas por los colegas, situación que nos animó para llevar a cabo la segunda aplicación.

Uno de los aspectos interesantes del encuentro fue la manera, un tanto escéptica, con que los colegas se acercaron a la elaboración del mentefacto, pues, como lo expresaron, pensaban que una estructura sencilla como la del mentefacto implicaría un ejercicio intelectual tal vez demasiado sencillo para algunas de sus asignaturas. Dado que el taller proponía la elaboración de un mentefacto a partir de un texto de

corte literario más bien corto y bastante descriptivo, era fácil llegar a esa conclusión. No obstante, en la elaboración del mentefacto propuesto en parejas se dieron discusiones entre los participantes sobre los elementos que debían ubicarse en cada uno de sus cuadrantes. La discusión trascendió de las parejas al grupo, ya que cada miembro encontraba puntos en común con miembros de otras parejas. En la puesta en común, se destacaron dos reflexiones: la primera, que la elaboración del mentefacto requería de la combinación de varias habilidades intelectuales para lograr una interpretación más amplia del texto; la segunda, que la evaluación del nivel de comprensión lectora va más allá de ofrecer una respuesta única ante una situación problemática.

Otro aspecto interesante es que, vista la dificultad del ejercicio, pero también las distintas posibilidades para desarrollarlo, se abren espacios de discusión sobre los múltiples mensajes que un texto puede transmitir y la variedad de interpretaciones que se pueden dar en una misma aula. Esta multiplicidad, más que un problema, es un espacio fecundo para el ejercicio argumentativo, que es el ideal de todo docente en su campo disciplinar. El uso del mentefacto podría contribuir a motivar a los estudiantes, no solo para realizar el ejercicio lector, sino también para tomar posición ante el texto y argumentar, pues la pasividad ante la lectura y la falta de participación en las discusiones de los estudiantes es otra realidad que enfrentamos los docentes en el aula de clase. Muchas veces se piensa que es la falta de motivación lo que provoca estas actitudes, pero es también posible que la apatía sea una consecuencia de la falta de herramientas del estudiante para afrontar el proceso de lectura. En este orden de ideas, dotar a los estudiantes con herramientas apropiadas podría incrementar la motivación y, como reacción en cadena, generar una actitud más activa frente al ejercicio de lectura de textos académicos y lo que de él deviene.

Ahora bien, de los tres espacios académicos en los que se implementaron los mentefactos, se recogieron impresiones de los estudiantes, principalmente de manera verbal. En ellas se puso de manifiesto que el

desarrollo de un mentefacto requiere de un ejercicio intelectual fuerte para discernir información y categorizarla correctamente. Los estudiantes manifestaron que en varios espacios se les solicitaba discriminar y categorizar información, pero que generalmente el profesor se centraba en el resultado y no en cómo llevar a cabo estas actividades, es decir, en el proceso intelectual mismo.

Al indagar sobre la utilidad del mentefacto para comprender un documento, los estudiantes expresaron que no solo les ayudaba a abordar la lectura, sino que les permitía ver otras dimensiones del texto, dimensiones a las que no suele llegarse a través de dar respuesta a una lista de preguntas propuesta por el docente, ya que estas preguntas en algunas ocasiones implican una respuesta que no pasa del nivel referencial de lectura.

Si bien los productos elaborados por los estudiantes en los distintos espacios académicos no siempre correspondieron estrictamente al esquema de un mentefacto, las preguntas, discusiones y soluciones que ellos propusieron en el ejercicio fueron muestra de un nivel de interacción con los textos más profundo que el habitual o que el dado ante otras lecturas en las que no se usó esta estrategia. Igualmente, aunque no todos los estudiantes manifestaron un agrado inicial por el uso del mentefacto, sí hubo un reconocimiento de que puede ser una herramienta que, usada con constancia, podría contribuir a su comprensión lectora, pues sentían que habían profundizado en aspectos que les permitían participar en las discusiones posteriores aportando elementos diferentes a los de sus compañeros.

La interacción con el texto, la aprehensión de contenido y sobre todo el empoderamiento de los estudiantes fueron los resultados más valiosos de la experiencia, tanto para ellos como para los profesores. Para los estudiantes, la posibilidad de plantear respuestas sin que fueran tildadas de incorrectas y para los profesores, la posibilidad de evidenciar posiciones y reflexiones de los estudiantes a partir del texto constituyen

el insumo más útil para que la lectura deje de ser un ejercicio memorístico y se convierta en un medio de construcción intelectual y personal.

Conclusión

La riqueza de estas experiencias fue lo que nos llevó a compartir el resultado de «nuestro cafecito». Consideramos que la actitud positiva de los estudiantes frente al proceso puede ser un buen indicador de lo que es posible hacer en una clase para ayudarlos a afinar sus habilidades de lectura. Además, el que pudieran reconstruir la información de los documentos, presentarla en un nuevo formato e incluso representar relaciones intertextuales nuevas fue un ejercicio interesante tanto para los estudiantes como para los docentes.

Nuestra motivación para realizar el ejercicio completo ha sido que, como lo manifiesta Tamayo (2012) tomando como referente a Freire: el maestro debe guiar en la aprehensión de la realidad con un espíritu de esperanza que parte de la convicción de que la realidad siempre puede cambiarse. En la misma línea, se expresa que esto no es posible sin despertar la curiosidad, tanto del docente como del estudiante, pues este tipo de ejercicios no solo apela a la curiosidad sino también a la creatividad de los estudiantes. Si bien el mentefacto tiene una estructura fija, la información y las relaciones que pueden establecerse reflejan la experiencia personal de cada estudiante. En ese sentido, la guía ofrecida por el docente es suficientemente estructurada para promover rutinas de lectura, pero también bastante amplia como para permitir la autonomía del estudiante.

El ejercicio que realizamos es una forma de llevar a la práctica nuestra certeza de que la labor del docente no es dictar una clase para transmitir contenidos a los estudiantes, sino ofrecer clases en las que los estudiantes tengan espacios de apropiación de conocimientos que luego

puedan emplear en otros ámbitos. Contribuir a que los estudiantes mejoren sus procesos de lectura es, en nuestra opinión, una manera de ofrecerles herramientas para que puedan leer el mundo con mayor éxito y, a su vez, contribuir a transformarlo de manera positiva.

La transformación del mundo comienza con la transformación de las prácticas en el aula, pues esta es en sí un mundo que convoca multiplicidad de mundos. La posibilidad de transformación se da a partir del hecho de que el ser humano, en palabras de Freire, es inacabado, lo que da lugar a la educabilidad del ser. Una persona que siempre esté inquieta por la construcción de su ser encuentra en la lectura un medio para su formación.

Este hecho no solo hace de la lectura un elemento fundamental, sino que a la vez impone la necesidad de que el acercamiento a la lectura sea agradable y efectivo. El uso del mentefacto no solo tiene la finalidad pedagógica de contribuir en los procesos lectores, también la de generar en los estudiantes la movilización del conocimiento que, más allá de ser el concepto que evaluará el docente, es la herramienta que ayuda a fomentar acciones que formen nuevas y mejores realidades, lo que es un ejercicio pedagógico en sí mismo.

Referencias

- Grabe, W. (2012). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
- Ramírez Rodríguez, C., Mendoza, S. M., Acosta Leal, M. & Moreno Rincón, J. (2015). *Tejedores de comunicación: Comprensión y práctica de la lectura académica en UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Tamayo, A. (2012). La didáctica en la perspectiva de Paulo Freire, «Pedagogía de la autonomía». *Educación y Cultura*, (97), 51-58.

Zubiría Samper, M. de (1999). *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I. El arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino; Fundación Alberto Merani.

Capítulo 10

EL REGRESO DE LA ORALIDAD

Roger Reyes

En su esfuerzo por crecer y alcanzar una visualización que impacte a la comunidad académica y a la sociedad en general, el Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC) de UNIMINUTO Sede Principal hace apuestas de investigación, proyectos académicos, reflexiona continuamente sobre sus currículos y oferta diversos servicios en pro del fortalecimiento de las habilidades comunicativas, a saber: la escucha, el habla, la lectura y la escritura.

A partir de algunas entrevistas a nivel interno, de consultas sobre el funcionamiento de diferentes centros de escritura de universidades nacionales e internacionales —en los cuales la oralidad tiene una preponderancia similar a la lectura y la escritura— y de la reflexión del equipo del CEPLEC, se realizó un diagnóstico en la comunidad académica, a través del cual se descubrió que, así como es necesario seguir aportando en las competencias de lectura y escritura, es imperiosa la necesidad de fortalecer el discurso oral en el contexto académico, pues desde los docentes hasta los estudiantes se manifiestan debilidades y

vacíos en esta competencia, por ejemplo, a la hora de una sustentación o de una presentación académica individual o grupal.

Por ello, en el año 2015, la profesora Paola Ruiz comenzó a liderar una propuesta para contribuir al desarrollo de la oralidad desde el departamento, mediante la oferta de una materia electiva para tal fin, y entregó aportes considerables sobre el proyecto a la dirección, pero por motivos laborales y personales no pudo continuar con esta iniciativa. Sin embargo, a mediados de 2016, la profesora Diana Riveros retomó y continuó con el desarrollo del proyecto para darle viabilidad y solicitó el apoyo del profesor Roger Reyes para hacer la propuesta curricular y presentarla a la Facultad de Educación. La estructura metodológica fue presentada por el entonces director, Camilo Ramírez, ante las autoridades respectivas, quienes aprobaron la electiva para que fuera ofertada en 2017. No obstante, debido a una coyuntura, el cambio de dirección y coordinación del departamento, la electiva no fue promocionada adecuadamente en la comunidad universitaria y tuvo que cerrarse por falta de inscripción de estudiantes en los dos grupos que se pretendía abrir. Por consiguiente, el proyecto quedó congelado hasta que la nueva dirección del departamento lo conoció, lo revisó y realizó una adecuada gestión durante todo el 2017 para poder ofertar la electiva en el año 2018. Aunque la profesora Riveros también tuvo que retirarse del departamento, hoy día la electiva del Componente Profesional Complementario (CPC) es una realidad.

De esta forma, con el esfuerzo del departamento por fortalecer las competencias comunicativas en la comunidad universitaria, se han diseñado nuevos talleres y experiencias en torno a ellas. Específicamente, en cuanto a la oralidad, se llevaron a cabo la lección inaugural de la Especialización en Lectoescritura de la Facultad de Educación 2017-60 y el taller de inducción docente «La pertinencia de un buen manejo de la oralidad en el contexto académico» en octubre de 2018. A futuro, se proyecta la continuidad de la electiva del CPC y ofrecer otras prácticas y experiencias que nos permitan posicionar aún más la oralidad y la

escucha, como se ha venido haciendo con la lectura y la escritura. En esa misma línea, se publicaron dos libros de la colección Tejedores de Comunicación, el primero de ellos enfocado en la redacción y el segundo, en la lectura, y se planea dedicar un tercer volumen a la oralidad.

Figura 10.1

Lección inaugural «El regreso de la oralidad» para la Especialización en Procesos Lecto-escriturales UNIMINUTO, SP



Fuente: archivo del autor.

Situación problemática

¿Cómo se puede desarrollar y fortalecer la competencia oral en la comunidad académica de UNIMINUTO? Es una pregunta muy abierta y amplia, pero asimismo lo son las posibilidades que brinda para el trabajo investigativo, académico y docente, si se tiene en cuenta que en el contexto universitario y educativo nuestro *modus vivendi* es la palabra y, en especial, la palabra hablada. Antes de cualquier otro recurso, hemos empleado la voz para comunicarnos; somos herederos del habla, somos habla. Incluso, las tradiciones sagradas destacan la importancia de la palabra en la creación de la humanidad; basta recordar el mito del Génesis en la tradición judeocristiana, como lo señala Ong (1994).

«La modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie» (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999, p. 27), lo que nos lleva a reflexionar sobre aquello que nos es tan propio y cercano. Hablamos todos los días, pero ¿cómo lo hacemos? ¿Es adecuado nuestro manejo de la competencia oral en todos los contextos? ¿Cómo las nuevas tecnologías, en su significativo aporte, han traído de regreso (o recontinuado) la tradición oral? ¿Cómo se debe evaluar una exposición, presentación o cualquier otro tipo de expresión oral en el contexto universitario?

Estas y otras preguntas van trazando una reflexión profunda en un contexto tan cotidiano como es nuestra comunidad educativa, en la que todos jugamos un papel fundamental en la construcción de su sentido y su quehacer en la sociedad colombiana, desde nuestras convergencias y divergencias, desde nuestros presaberes y experiencias, desde nuestras experticias y limitaciones, desde la construcción de discursos formales e informales, que no solo se estructuran en lo verbal, sino que incluyen las intenciones, las expresiones, la entonación, los gestos y demás recursos de nuestra complejidad humana.

Fase del *ver*

En la cotidianidad, una de las metodologías más empleada por los docentes es el discurso oral. Se entiende la comunicación oral como forma de construcción de sentido cuyas particularidades dependen del registro y del contexto de situación en el que se lleve a cabo el acto comunicativo (Halliday, 2001). Mediante el discurso oral, el profesor imparte algunos conocimientos y directrices mediante clases magistrales en el aula y, por qué no decirlo, ejerce su poder en ella (Ong, 1994; Van Dijk, 1999). Más allá, esta constante práctica le hace llevar la delantera frente a sus estudiantes, pues la larga tradición ha sentado este precedente de

autoridad en el maestro, con aspectos positivos y negativos sobre los cuales habría mucho que discutir.

Por otra parte, actualmente, rara vez la práctica de la oralidad recae sobre los estudiantes, ya que las exposiciones o presentaciones se trabajan, por lo general, en grupo. En ellas, los estudiantes se expresan con temor, debido a la presión que sienten frente al experto (maestro), por un lado, ya la presión que sienten frente a sus compañeros (timidez, burla, *bullying*), por el otro. Algunos estudiantes se destacan por sus habilidades sociales y académicas, y otros se retraen, también a causa de ellas. Pero, usualmente, los trabajos en grupo son subvalorados como técnica de evaluación, ya que se pierde de vista el proceso personal y se termina asignando una calificación homogénea. Este problema se suscita en parte por la falta de recursos que tiene el docente para evaluar tanto los trabajos colectivos como las presentaciones orales.

Finalmente, entre las directivas y el personal administrativo y de servicios generales de UNIMINUTO hay evidencias de un buen trabajo en la competencia oral, especialmente por parte de la comunidad de los padres Eudistas, que manejan con pericia el arte de la oratoria gracias a su formación sacerdotal, en la cual se preparan para hablar con facilidad en público. Las diferentes dependencias utilizan los canales oficiales de comunicación para la divulgación estratégica y organizada de sus contenidos, servicios y aportes a la institución. Sin embargo, habría que realizar un estudio más detallado de los productos, experiencias y demás recursos que utiliza la comunidad universitaria para el favorecimiento de la expresión oral.

En resumen, tenemos algunos registros empíricos de la práctica de la oralidad en la comunidad universitaria, que parten de la simple observación desde un campo de interés del Departamento de CEPLEC y otras dependencias académicas que se han ido interesando también por esta práctica.

Fase del *juzgar*

Entre los objetivos fundamentales del Departamento de CEPLEC está el de fortalecer el pensamiento crítico en la comunidad académica, mediante ejercicios de lectura y construcción de textos como reseñas y ensayos. En ese sentido, da directrices para que los miembros de UNIMINUTO tengan herramientas a la hora de analizar y proponer discursos. Por lo tanto, al advertir las complicaciones que tienen los actores de expresarse en público formalmente, ha establecido que se debe hacer un trabajo riguroso en torno a la práctica competente de la oralidad, desde la revisión de los postulados teóricos de los estudiosos del tema hasta el aterrizaje en lo cotidiano para obtener resultados óptimos en el desarrollo de esta competencia.

Los seres humanos somos comunicación. Lo dicen todos los manuales, libros y teorías de la comunicación. Sin embargo, en el contexto académico, no siempre tenemos las mejores prácticas. De allí que, en cuanto al desarrollo de la primera habilidad que es la escucha, basta con abrir los ojos y ver un país dividido por la polarización de la política, llena de despropósitos, falacias y mentiras; un escenario desolado por la ausencia de ética y valores, lo que se ve desde el simple incidente en el sistema masivo de transporte hasta los escenarios formales de debates, incluso en los medios oficiales de comunicación.

Las universidades, como espacios de diálogo, enriquecimiento cultural, intelectual, espiritual y multidimensional (como el hombre mismo) no puede ser un lugar en donde se fomente el odio, la intolerancia, el atropello de los derechos y los valores universales, mucho menos en UNIMINUTO, institución educativa inspirada en los valores del Evangelio y fundada en los principios del humanismo cristiano. En muchos casos, y en los más diversos ámbitos, todos estos *impasses* sociales ocurren por los errores y falencias en la comunicación. De esta manera, más en un escenario nacional que propone posicionar una categoría epistemológica denominada *posconflicto*, es pertinente fortalecer todas aquellas buenas prácticas que promuevan el fortalecimiento de los valores y optimicen

la calidad de las relaciones humanas, lo cual depende en gran medida de las habilidades comunicativas. Aquí es donde cobra importancia la habilidad oral, en escenarios como debates, conversatorios, mesas redondas, presentaciones, conferencias, ponencias y demás situaciones de enunciación (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999,; Muñoz Dagua et al., 2011) en donde podamos construir discursos incluyentes, despolarizados, críticos, reflexivos, que susciten la cultura del encuentro, que restauren la dignidad del hombre y fortalezcan el aprendizaje.

Por supuesto, si pretendemos que nuestros discursos logren todos estos propósitos, debemos comenzar desde lo cotidiano: nuestras conversaciones, clases, talleres, asesorías, servicios y todas aquellas acciones que impliquen el ejercicio de la oralidad en UNIMINUTO, desde nuestros respectivos oficios y responsabilidades. Así, nuestras pequeñas comunidades de diálogo irán fortaleciendo sus competencias e irán generando impacto dentro y fuera de la institución, en línea con nuestra misión de transformación social.

Para proponer la materia electiva del Componente Profesional Complementario, «Estrategias para la comunicación oral en el contexto académico», los responsables abordamos textos de autores como Bustos Sánchez (2012), Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999), Halliday (2001), Ong (1994), Poyatos (1994), Pérez Feijoo et al. (2013), Pérez Grajales (2008) y Van Dijk (1999), entre otros. A partir de la revisión de las fuentes se establecieron los siguientes contenidos programáticos: tradición oral (*ethos*, *pathos* y *logos*) (Pérez Grajales, 1998), oralidad y escritura: confluencias y divergencias (Niño Rojas, 2003), oralidad contemporánea: nuevas formas de conservar la memoria (Niño Rojas, 2003), recepción activa como precedente del discurso, el discurso oral y situaciones de enunciación (Calsamiglia Blancafort & Tusón Valls, 1999), proxemia y cinesis: elementos paralingüísticos del discurso oral (Pérez Grajales, 1998), comunicación no verbal (Pérez Feijoo et al., 2013), partes del discurso oral y escenarios académicos, análisis del

discurso (Van Dijk, 1999), tipos de discurso (Muñoz Dagua, Andrade Calderón y Cisneros Estupiñán, 2011) y microcharlas.

Vale la pena mencionar que en los cursos de CEPLEC 1 y 2 se incluyó la competencia de la oralidad y se diseñó una rejilla de evaluación para identificar los requisitos que deben tener las presentaciones orales de los estudiantes, lo que funcionó muy bien en la práctica (incluso en la conferencia de inicio del primer semestre de 2018, en la cual los docentes participantes solicitaron este instrumento para aplicarlo en sus clases, con el fin evaluar a sus estudiantes). Sin embargo, una vez en curso la electiva, se observó que el instrumento debe ajustarse y replantearse en dos versiones más, específicamente para esta asignatura, correspondientes al segundo y el tercer corte del semestre, para que puedan evaluarse otros ejercicios y el avance de los estudiantes según las herramientas adquiridas en el desarrollo de la experiencia académica.

Por otra parte, para este trabajo en torno a la oralidad, podemos plantearnos los siguientes objetivos:

- Reconocer la importancia de un buen manejo de las competencias comunicativas y apropiarlas en el contexto académico.
- Reflexionar sobre el manejo y el cuidado del cuerpo y de la voz (Bustos Sánchez, 2012).
- Poner en práctica los conocimientos y recomendaciones para una presentación oral (Pérez Grajales, 2008).
- Identificar las estructuras, tipos e intenciones del discurso en el contexto académico (Muñoz Dagua et al., 2011).
- Fortalecer el pensamiento crítico con la interpretación y producción de discursos académicos (disciplinares, transversales, misionales, entre otros) para aportar a la transformación social (Van Dijk, 1999).
- Brindar herramientas para la producción, el fortalecimiento y la evaluación de prácticas de oralidad académica.

- Identificar los problemas existentes en torno a las prácticas de expresión oral para proponer mejoras y optimizar la producción de discurso en el contexto universitario.

Por último, luego de que termine la primera versión de la electiva, es necesario evaluar de nuevo, revisar los contenidos programáticos y tomar decisiones al respecto para corregir los posibles errores y mejorar aún más las buenas prácticas. Esperamos que este primer esfuerzo redunde en una mayor participación, gracias a la recomendación de los estudiantes y al reconocimiento institucional de este logro.

Fase del *actuar*

En primer lugar, como se planteó al inicio de este documento, se trabajó en la divulgación de la electiva del CPC para el primer semestre de 2018, principalmente a través de correos masivos, usando la base de datos de los estudiantes de los cursos de CEPLEC y los contactos personales de los docentes con sus estudiantes de semestres pasados. También fue muy efectiva la difusión voz a voz dentro de la comunidad académica. Con esfuerzo e inconvenientes logísticos y administrativos, como es normal, se logró la creación del grupo con diez estudiantes, número que se estableció para mantener la materia. Así, el primer objetivo se logró.

Figura 10.2

Aviso virtual de convocatoria para la electiva *Estrategias para la Comunicación Oral en el Contexto Académico*



Estrategias para la comunicación oral en el contexto académico
Electiva CPC
CEPLEC 2018-10
NRC: 21303

- Tradición oral (*ethos, pathos y logos*)
- Oralidad y escritura
- La entrevista
- Nuevas formas de conservar la memoria
- Recepción activa, precedente del discurso
- Discurso oral y situaciones de enunciación
- Modelo estructural de la comunicación
- Formas de comunicación no verbal
- Partes del discurso oral y escenarios
- Análisis del discurso
- Tipos de discurso
- Microcharlas

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Institución de educación superior de Colombia

25 años

Fuente: Elaboración propia.

En vista del éxito logrado, en el departamento y en diálogos con la Licenciatura en Lengua Castellana, con renovado entusiasmo, y como ya se ha dado desde 2016, se ha pensado en crear un grupo de investigación sobre comunicación oral, así como productos virtuales y físicos (libros, artículos, etc.) acerca de esta habilidad y otras actividades que nos permitan tener más experiencias significativas alrededor de nuestro interés. Es decir, daremos continuidad a nuestras acciones para aportarle a la comunidad todo lo posible en cuanto a este tema. Gracias a la observación, el análisis y las prácticas de la competencia oral, como ya se mencionó, el Departamento de CEPLEC elaboró la primera rejilla de evaluación para las presentaciones de los estudiantes (figura 10.3), que permite la medición de ciertos aspectos, tales como: la preparación del tema, los modales y la etiqueta, la actitud corporal, la dicción, la interacción con el auditorio (Pérez Feijoo et al., 2013; Poyatos, 1994), el manejo del tiempo, el manejo de herramientas didácticas (entre ellas, las TIC) (Niño Rojas, 2003), la actitud crítica frente al tema presentado (Van Dijk, 1999) y la correcta argumentación de la postura del hablante (Pérez Grajales, 1998).

Figura 10.3

Rejilla para evaluación de presentaciones orales

 UNIMINUTO Corporación Universitaria Minuto de Dios		
ASIGNATURA: Comunicación escrita y procesos lectores 1	PRESENTACIÓN ORAL C.E.P.L.E.C - 1	FECHA DE ELABORACIÓN: Junio 20 de 2017
ELABORÓ: Equipos CEPLEC	REVISÓ: Dirección CEPLEC	Versión 1 de 1

Integrantes: _____ NRC: _____ FECHA: _____



Criterios de evaluación	Excelente (0.5)	B ueno (0.4)	Regular (0.3)	Por mejorar (0.0)	Odservaciones y recomendaciones
Se evidencia preparación de la presentación aral.					
Realiza saludo y presenta- ción (nombre y tema).					
Hace contacto visual con el auditorio y mantiene una adecuada postura corporal.					
Se evidencia dominio de la temática presentada (explica los conceptos y evita leer durante la presentación).					
Muletillas corporales y verbales.					
Realiza interacción co auditorio (permite preguntas, las contesta).					
Cumple con los tiempos establecidos para la presentación.					
Utiliza herramientas didácticas para reforzar la presentación (Uso de los TIC y otras herramientas como carteles, folletos etc.)					
Da cuenta del texto base con el cual elaboró su reseña crítica					
Plantea su posición frente al texto con argumentos					
Total de puntaje					

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la electiva, los contenidos programáticos que se plan- tearon en la fase anterior se han venido desarrollando ordenadamente, con algunos ajustes leves que ha exigido el curso por su excelente desempeño. No obstante, los ejes temáticos han permanecido para dar consistencia al proyecto, con oportunidades de mejora en la ejecución,

especialmente en aspectos técnicos (tecnología, redes, recursos económicos para invitados, participación en eventos, entre otros).

Por otra parte, el aula virtual como apoyo a la presencialidad ha sido un recurso útil para ofrecer materiales de interés a los estudiantes (manuales, artículos, capítulos de libros y videos) y también ha servido como canal de comunicación y como parte del ejercicio de evaluación. Claro está que sería prudente pedir algunos comentarios a los estudiantes sobre el final del semestre para ver cómo podemos enriquecer la asignatura.

Fase de devolución creativa

Después de todas las acciones emprendidas, el departamento ha comenzado a abrir sus horizontes para ofrecer nuevos cursos (electivos y de extensión) relacionados con las habilidades comunicativas, ya que el desarrollo de estas no debe abordarse solamente en las etapas iniciales de la formación universitaria, sino que debe seguirse fortaleciendo en los niveles más avanzados. Incluso, los mismos estudiantes han manifestado varias veces que las materias CEPLEC 1 y 2 se ven muy pronto en las rutas sugeridas y es necesario contar con el apoyo del departamento más adelante para fortalecer los procesos comunicativos, por ejemplo, a la hora de presentar trabajos y monografías de grado que exigen niveles altos de lectura, redacción y el manejo de las temidas normas APA.

Poco a poco, a nivel personal, del departamento y de la institución entera visto estas necesidades que pueden ser atendidas por el Departamento de CEPLEC. Un claro ejemplo de ello es el trabajo que se viene adelantando con la Vicerrectoría Académica de la Sede Principal, mediante actividades pedagógicas, talleres de inducción y publicaciones que refuercen las habilidades comunicativas de todos los miembros de la comunidad académica.

En cuanto a la evaluación, puede ser prematuro hablar en profundidad de ella, pero será muy importante, puesto que todo proceso académico de calidad debe dedicar un esfuerzo especial a evaluarse, a medir su impacto y sus resultados. Para ello, se deben tener en cuenta los tipos de evaluación que propone el modelo educativo de UNIMINUTO: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

A futuro, aparte de mantener el esfuerzo de la electiva, que debe ser constantemente evaluada y actualizada a la luz de la experiencia, es necesario que continúe la divulgación sobre ella, a través de piezas gráficas que llamen la atención del público de interés y mediante el voz a voz de los estudiantes que han cursado la asignatura con sus compañeros, modelo publicitario que ha sido y continúa siendo una de las mejores estrategias de mercadeo. Asimismo, es importante difundir los avances de la investigación en esta línea por parte del departamento y su cuerpo docente en eventos *ad intra* y *ad extra* tanto a nivel institucional como en otros espacios, con el fin de avanzar en el posicionamiento de la oralidad como materia de estudio en el contexto académico.

Sería muy interesante que se organizara pronto alguna actividad académica —un congreso, por ejemplo— en la que se exploren las diferentes tipologías de oralidad y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el contexto académico, temas sobre los cuales otras facultades —como la de Comunicación— y programas tendrían mucho que aportar. También lo sería que se potenciara la creación o alimentación de repositorios digitales que brinden insumos para la profundización en el área de estudio que se va abriendo desde el Departamento de CEPLEC, claro está, con el apoyo del Sistema Nacional de Bibliotecas Rafael García Herreros. Por último, es vital que se sigan generando articulaciones efectivas entre el departamento, la Vicerrectoría Académica y demás dependencias de la institución para establecer criterios claros en cuanto al manejo de las habilidades comunicativas en pro de la calidad académica, profesional y personal de los miembros de la comunidad académica.

Conclusión

Luego de esta reflexión sobre la experiencia pedagógica en torno a la oralidad académica se puede concluir la importancia, pertinencia y vigencia que tiene esta habilidad en el contexto universitario, por lo que se puede hablar de un regreso de la oralidad, claro está, permeado por las nuevas tecnologías que nos permiten fijar este tipo de experiencias desarrolladas mediante esta estrategia discursiva cotidiana y cercana, lo cual nivela la hegemonía de la palabra escrita con la hablada (Niño Rojas, 2003).

Lo anterior, aunque muy motivante en nuestro campo disciplinar y en nuestro contexto, abre rutas para un trabajo serio, investigativo y crítico sobre la oralidad, pues al establecer derroteros y marcar la pauta en el escenario, cada vez se exigirán mayores y mejores resultados, evidencias que den cuenta de procesos estructurados, sólidos y reflexivos, cuya carta de presentación serán los estudiantes de UNIMINUTO.

Una de las transformaciones más significativas que ha traído esta experiencia es que no solo se ha rescatado la importancia de un buen manejo de la oralidad, sino la de la escucha, ya que esta nos permite mayor precisión en el conocimiento del contexto del otro y nos permite identificar su voz, sus problemáticas, sus expectativas, sus anhelos y demás, incluso posibilita la evaluación del proceso cognitivo de los estudiantes. Como lo señala Niño Rojas (2003): «Con frecuencia se insiste en la necesidad de hablar bien, pero casi nunca se hace lo mismo sobre la necesidad de oír, escuchar, atender para entender y apropiarse de la información proporcionada, acción a la que le incumben las mismas responsabilidades y exigencias» (Niño Rojas, 2003, p. 97). Al respecto, esta experiencia ha marcado otro punto de partida para la investigación sobre el cual ya se ha hecho algún adelanto que se evidenciará en el futuro, con interesantes reflexiones cognitivas, éticas, humanas y sociales, en consonancia con la misión de UNIMINUTO de transformar vidas.

Ahora, podemos poner en diálogo, al mismo nivel, el recurso oral frente al escrito; aprovechar las confluencias y divergencias de la oralidad

con la escritura y otros recursos para el beneficio de la formación integral de toda nuestra comunidad universitaria y el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que ejercerán un impacto positivo en el país.

Referencias

- Bustos Sánchez, I. (2012). *La voz: La técnica y la expresión* (2.^a ed.). Paidotribo.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Dagua, C., Andrade Calderón, M. C. & Cisneros Estupiñán, M. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: Una didáctica crítica del discurso educativo*. Magisterio.
- Niño Rojas, V. M. (2003). *Competencias en la comunicación*. Ecoe.
- Ong, W. J. (1994). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: Cultura, lenguaje y conversación*. Itsmo.
- Pérez Feijoo, H. M., Pérez Hernández, J. M., López González, L. & Caballero Bravo, C. (2013). *Comunicación y atención al cliente. Ciclo Formativo de Grado Superior*. McGraw-Hill.
- Pérez Grajales, H. (2008). *Argumentación y comunicación: Desarrollo de la competencia comunicativa*. Magisterio.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso (M. G. de Ávila, trad.). *Anthropos*, 186, 23-36.

Capítulo

11

EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES MOTRICES EN EL FÚTBOL Y EL FÚTBOL SALA

Jayson Andrey Bernate

La acción motriz es el común denominador que da identidad, unidad y especificidad en el fútbol formativo, cuya práctica enmarca toda una gama actividades morfológicas y fisiológicas, articuladas en el movimiento de cada individuo.

Pierre Parlebas

En este capítulo se presenta la sistematización de una experiencia pedagógica, puesta en marcha desde el espacio académico Deportes de Conjunto: Fútbol y Fútbol Sala, del programa de Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes de la Facultad de Educación de UNIMINUTO Sede Principal. Esta experiencia, que fue aplicada a los futuros licenciados de nuestro país durante el año 2018, surgió de cuestionamientos acerca de cómo se da el proceso evaluativo de las acciones motrices específicas en lo que respecta al fútbol y fútbol sala, ya que estos reúnen una serie de características complejas por tratarse de deportes colectivos, de cooperación-oposición y desarrollados mediante habilidades abiertas. Por tales requerimientos, es mayor la dificultad para aislar y definir los factores que determinan el éxito o máximo

rendimiento (Taskin, 2008). Para su desarrollo, se empleó la metodología cualitativa con enfoque praxeológico y la población a la cual se aplicó estuvo conformada por 186 estudiantes del programa de licenciatura mencionado.

Contextualización

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes se ven enfrentados al desafío de evaluar los aspectos motrices de educandos, deportistas y practicantes *amateurs*; ya que ni en los clubes, ni en las escuelas de formación, centros deportivos o instituciones de educación no formal se ha definido aún un instrumento para la evaluación corporal. Al respecto Carnero, et al. (2015) explican que «La evaluación corporal es un aspecto fundamental de la valoración funcional del cuerpo humano en la salud» (p. 1958). Seguramente se aplican test, planes de entrenamiento o planillas de rendimiento físico, pero ¿cómo evaluar para maximizar el proceso motriz? ¿Cómo evaluar las acciones motoras? ¿Cómo evaluar las dimensiones corporales? Todos estos interrogantes surgen en las clases prácticas, ya que los estudiantes con frecuencia las mencionan en los gestos motrices que se despliegan en el espacio académico.

En Colombia y en el mundo se han creado instituciones y sistemas para medir los diversos procesos que se desarrollan dentro de las disciplinas de orden físico, de tal manera que se maximicen sus resultados. A continuación, se describen dos de estos sistemas de medición. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Física (SIMCE-EF) propuesto en 2010, mide solo la condición física de los estudiantes, atribuyendo de alguna manera un concepto de calidad a los establecimientos en función del rendimiento físico de sus alumnos. Es un sistema que responde más bien a una problemática de salud, que le compete tratar a otro organismo del Estado (Rodríguez et al., 2016). Por otra parte, la

National Association for Sport and Physical Education (NASPE) ha desarrollado una estrategia específica que incluye otras variables como la cantidad de tiempo de instrucción, las calificaciones de los maestros y las características de los centros educativos como factores que pueden ser importantes para aumentar la actividad física en niños y adolescentes a nivel escolar (Monti, 2004).

Desde el espacio académico se pretende que el estudiante fortalezca su conocimiento sobre evaluación, dada la importancia que esta tiene en el contexto educativo y social, a partir del modelo educativo de UNIMINUTO, fundamentado en lo praxeológico. En la academia se observa gran demanda hacia el fútbol, ya que se percibe como medio para el desarrollo de habilidades en los diferentes estadios del desarrollo:

- En niños de preescolar y primaria se fortalece la coordinación.
- En la educación básica y media aporta para el desarrollo de las habilidades individuales y el reconocimiento del otro, al afianzar el concepto de sana competencia y el trabajo en grupo como ejes fundamentales de este tipo de deporte.
- En la educación superior promueve los hábitos de vida saludable desde el bienestar universitario y la competencia a niveles de deporte formativo.

Como lo señala Yutzis (2010):

La expresión corporal nace de aquella manifestación corporal existente desde siempre, pues nuestra forma de existencia es corporal. El cuerpo constantemente manifiesta desde su concepción hasta el momento de su muerte. Se va modelando según las experiencias vividas dentro del contexto familiar, social y cultural. Es el modo de internalizar el mundo y responderle. (p. 45).

En el campo social, el fútbol (incluido el fútbol sala) ocupa un lugar privilegiado, ya que es uno de los deportes más practicados y masificados en el mundo: «En la actualidad, donde el fútbol es el deporte más

popular del mundo, diseminado como está en contextos más amplios, las llamadas «escuelas» invirtieron esta tendencia y, ahora, son lugares de atracción, convergencia y encuentro de culturas diversas» (Murad, 2006. p. 18). Mediante este tipo de deportes se promueven valores como el respeto, la tolerancia, el reconocimiento del otro como columna vertebral para el juego en equipo y también como un contrario que no se percibe como rival, sino como individuo que complementa la vivencia en la sociedad.

En el ámbito de la docencia, el fútbol y fútbol sala se utilizan como herramientas importantes para los licenciados en educación física, recreación y deportes, puesto que su riqueza a nivel de movimiento es vasta y promueven la formación en valores sociales por ser deportes de conjunto, aspecto clave en la construcción de proyectos curriculares transversales a nivel escolar y formativo, puesto que «el docente de Educación Física es uno de los más importantes pilares para la educación en valores.» (Arufe, 2011, p. 38).

Fase del *ver*

En esta fase el estudiante se concentra en observar el accionar del docente, quien a su vez realiza un ejercicio práctico, socializa a la luz de la teoría los autores que sustentan dicha práctica y la metodología que el estudiante aprenderá del modelo praxeológico de UNIMINUTO.

Esta es una fase de exploración y de análisis/síntesis (VER) que responde a la pregunta: ¿Qué sucede?; etapa fundamentalmente cognitiva donde el profesional/praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica profesional, tratando de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. (Juliao Vargas, 2007. p. 87).

Estructura de la clase práctica motriz

Se entiende como estructura de la práctica motriz, la secuencia fisiológica (Nova Alba & Gracia Díaz, 2016) y el orden estructural-metodológico de la clase preparada para la sesión práctica planteada por el docente desde el cronograma inicial de actividades del curso.

Para iniciar, el futuro licenciado tendrá nociones del trabajo que va a realizar, ya que previamente habrá consultado la temática programada según el cronograma del curso (figura 11.1). Ya ubicados en el escenario de práctica, se presenta la inducción del tema que se desarrollará, explicando los referentes teóricos y conceptuales del mismo. Luego, se comienza con la movilidad articular, que consiste en la preparación del sistema articular y tendinoso mediante movimientos anatómicos: abducción, aducción, anteversión, retroversión, circunducción, rotación, eversión, inversión, supinación y pronación, entre otros (figura 11.2). Enseguida, se realiza el calentamiento general y específico, mediante la elevación de la frecuencia cardíaca y la temperatura del sistema osteomuscular, y estiramientos dinámicos, en un tiempo estimado de 15 a 20 minutos.

Según Bangsbo (2002), el calentamiento es un conjunto de actividades o ejercicios, primero de carácter general y luego específicos, que se realizan antes de cualquier actividad física superior a la normal, con el fin de disponer las funciones orgánicas, musculares, nerviosas y psicológicas del deportista y prepararlo para un rendimiento máximo.

Los objetivos del calentamiento, como lo señala Fernández García (2001), son los siguientes:

- Preparar al organismo para efectuar una actividad de mayor intensidad, y permitirle adaptarse al nuevo esfuerzo de manera gradual, mediante una serie de ejercicios. Y a su vez, una preparación mental acorde con el nivel de exigencia de la actividad física que sobreviene.

- Facilitar las funciones vegetativas y la estimulación del sistema nervioso.
- Evitar y reducir posibles lesiones, fundamentalmente gracias al aumento de la temperatura corporal.

Figura 11.1

Cronograma del espacio académico en el aula virtual (captura de pantalla)



CRONOGRAMA DE FUTBOL Y FUTBOL SALA

SEMANA 1: Acta de inicio y normatividad institucional

SEMANA 2: Inducción en la cancha Gramma 6

SEMANA 3: Clase práctica fundamentos técnicos pase (exposición grupo 1 historia del futbol a nivel masculino y femenino mundial, nacional y juegos olímpicos)

SEMANA 4: Clase práctica Fundamentos técnicos control (exposición grupo 2 historia del futbol sala a nivel masculino y femenino mundial y nacional)

SEMANA 5: Clase práctica Fundamentos técnicos conducción (exposición grupo 3 Reglamento general del futbol masculino y femenino)

SEMANA 6: PARCIAL 1 MOMENTO LIBRO, MATERIAL TEORICO Y EXPOSICIONES

SEMANA 7: Clase práctica Fundamentos técnicos remate (exposición grupo 4 categorías del futbol y futbol sala a nivel escolar, profesional y amateur)

SEMANA 8: Clase práctica Recursos técnicos finta, regate y amague (exposición grupo 5 nutrición, hidratación y suplementación en el futbol y futbol sala masculino y femenino)

SEMANA 9: Clase práctica Recursos técnicos cabeceo (exposición grupo 6 Metodologías didácticas del futbol y futbol sala masculino y femenino)

SEMANA 10: Cine-foro

SEMANA 11: PARCIAL 2 MOMENTO "sobre el cine foro"

SEMANA 12: Clase práctica Recursos técnicos volea y semivolea (exposición grupo 7 Indumentaria del futbol masculino y femenino)

SEMANA 13: Clase práctica Capacidades físicas aplicadas al futbol resistencia y velocidad (exposición grupo 8 capacidades físicas trabajadas en el futbol masculino y femenino)

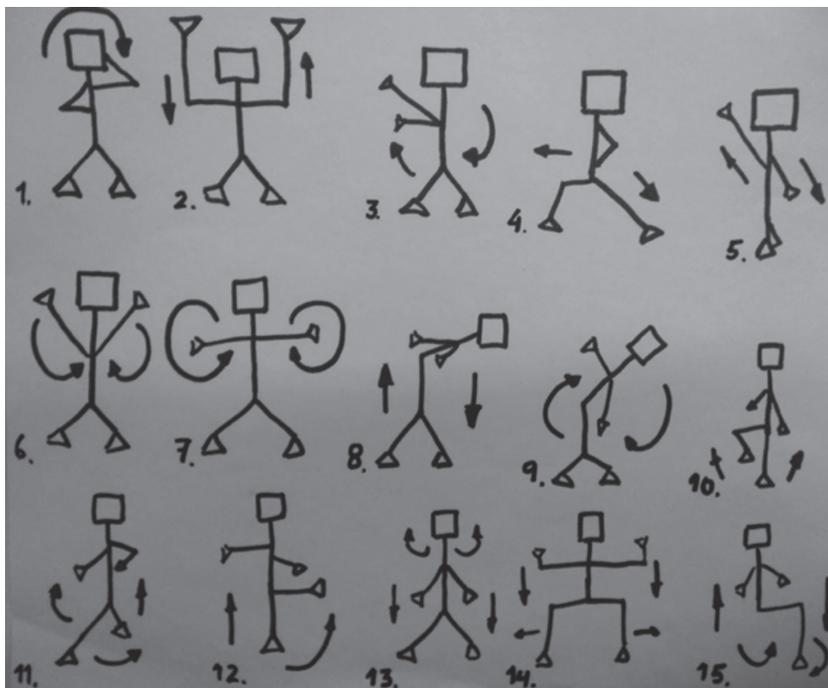
SEMANA 14: Clase práctica Capacidades físicas aplicadas al futbol fuerza (exposición grupo 9 sistemas energéticos trabajados en el futbol masculino y femenino)

SEMANA 15: RETROALIMENTACION DE CARTILLA DIDACTICA PARCIAL FINAL

SEMANA 16: ENTREGA DE NOTA FINAL Y FIRMA

Fuente: Adaptación propia.

Figura 11.2

Ejercicios de movilidad y activación articular

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, se desarrolla de forma práctica el tema definido desde el cronograma. En este espacio académico se describen los fundamentos y recursos técnicos del fútbol formativo, y se ejecutan ejercicios metodológicos de forma global y analítica con variantes dinámicas y rotaciones por medio de circuitos motrices, en un tiempo estimado de 40 a 45 minutos.

Luego viene la intervención pedagógica, en donde el futuro licenciado asume su papel pedagógico mediante un juego de roles, tomando el liderazgo de la clase y dirigiendo las actividades. Se hace un llamado aleatorio de 4 estudiantes y se divide el grupo en cuadrantes; cada uno explica, mediante a la metodología de su preferencia (analítica, global, deductiva, inductiva o mixta) en el marco del modelo pedagógico-praxeológico, y aplica con sus pares los ejercicios temáticos de la sesión

planificada, en un tiempo estimado de 15 a 20 minutos. De ahí surge un diálogo de saberes, en el cual maestro y estudiantes expresan sus impresiones acerca de las intervenciones de cada uno de los líderes, enfatizando en las fortalezas, los aspectos para mejorar y las acciones innovadoras, entre otros aspectos.

A esta altura de la clase, se desarrolla de manera conjunta un juego aplicado que vincule mínimo tres variantes, potenciando y retroalimentando el tema que se está trabajando, en un tiempo estimado de 15 a 20 minutos.

Para terminar la parte práctica, los futuros licenciados inician la recuperación fisiológica, mediante la disminución de frecuencia cardiaca y estiramientos estáticos, y luego se lleva a cabo la retroalimentación del proceso y la evaluación integral (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación cualitativa) de la práctica con todo el grupo, mediante. Para la evaluación se tienen en cuenta las competencias desde las rúbricas de trabajo. El tiempo estimado para esta última parte es de 15 a 20 minutos.

Estructura de la clase teórica

Para trabajar lo referente a la teoría, se definen grupos colaborativos que apropian una temática conceptual, que se socializa semanalmente al final de la clase práctica. Así es posible vislumbrar argumentos y referentes a la luz de la teoría y la epistemología de la temática trabajada en la sesión.

Con todos estos insumos, el estudiante consigna su experiencia de forma descriptiva-analítica en el diario de campo, estableciendo de manera categórica todo lo desarrollado en la sesión de trabajo. También se retroalimenta el planeador que el futuro licenciado lleva a la clase previamente.

Fase del *juzgar*

Esta es la fase de reacción (*JUZGAR*) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse?; etapa fundamentalmente hermenéutica en la que el profesional/praxeólogo examina otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualiza y juzga diversas teorías, de modo que pueda comprender la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. (Juliao Vargas, 2007. p. 88).

Desde el espacio académico, la experiencia pedagógica ancla la evaluación de las acciones motrices como un proceso integral, en donde todos los individuos participantes tengan las mismas posibilidades de vincularse dinámica y productivamente a una clase corporal desde una disciplina deportiva. En ese sentido, el fútbol formativo se presenta ante el futuro licenciado como un instrumento interpretativo que puede aplicarse a las disciplinas deportivas desde metodologías y perspectivas holísticas, construyendo así una experiencia de aprendizaje significativo y transformador para quienes se proyectan como educandos y deportistas. Aumentar el nivel de actividad física es una necesidad apremiante en la sociedad actual, dado que cada individuo que la conforma tiene diversos intereses motrices: «los niños exigen juegos de integración social y corporal, los adolescentes por el contrario se les dificulta este tipo de juegos, y a los adultos juegos cooperativas y recreativos» (Bernate, 2018. p. 12).

De tales premisas surge la estructura metodológica propuesta desde el curso Deportes de Conjunto: Fútbol y Fútbol Sala, gestándose con ello una nueva forma de evaluar las competencias motrices de los futuros licenciados. Se trata de un espacio teórico-práctico, en donde el futuro licenciado praxeólogo cimienta, visualiza y juzga diversas teorías, consultadas previamente; articula su praxis pedagógica en el proceso metodológico-evaluativo de la clase al confortarla con los instrumentos creados para evaluar las acciones motrices generadas en el curso de fútbol

y fútbol sala. De esta manera, responde a la luz de lo hermenéutico y la problemática que se juzga.

Fase del *actuar*

la fase del actuar que responde a la pregunta ¿Qué hacemos en concreto?, etapa fundamentalmente programática en la que el profesional/praxeólogo construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. (Juliao Vargas, 2007. p. 88).

Como ya se mencionó, la evaluación de este espacio académico es procesual y continua, puesto que se retroalimenta y motiva constantemente al futuro licenciado para que asuma su ejercicio pedagógico con visión dinamizadora guiada a la implementación de diferentes instrumentos que le permitan mejorar día a día su labor docente en lo que respecta las acciones motrices. En ese orden de ideas, y como alternativa para evaluación de la clase, se emplean los siguientes instrumentos: el planeador (figura 11.3), el diario de campo (figura 11.4) y las rúbricas de cada sesión, que compilan elementos de reflexión y retroalimentación para cada clase. Estos elementos constituyen un gran aporte metodológico y valorativo.

Como líder de esta experiencia, considero necesario resaltar y registrar la importancia de manejar adecuada y productivamente los diferentes instrumentos de evaluación que ayudan en gran medida al futuro docente, además de mejorar notablemente sus gestos y acciones motrices, dado que es frecuente encontrarse con estudiantes que no manejan adecuadamente los aspectos proxémicos inherentes al fútbol, que son fundamentales en el desempeño laboral, pues las empresas

buscan brindar un servicio de calidad con la finalidad de mantener y adquirir más clientes, por lo cual necesitan contar con trabajadores motivados y comprometidos (Fonseca et al, 2018).

Figura 11.3
Retroalimentación de planeador de un estudiante

PLANEACIÓN DE CLASE No. 6		UNIMINUTO UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	
NOMBRE: Juan Alexander Loraño Muñoz		CURSOS: 7	
TEMA: Recursos técnicos cabeceo			
OBJETIVOS DE LA SESIÓN: Interpretar el recurso técnico del cabeceo para la implementación en el campo de fútbol, mediante una serie de actividades lúdicas recreativas.			
RECURSOS: Personas, Balones			
DESEMPEÑOS A TRABAJAR: reconoce las distintas formas de cabeceo y las aplica.			
MÉTODOLÓGIA DE ENSEÑANZA: método activo			
PARTE	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	GRAFICA	REFERENCIAS
CALENTAMIENTO Tiempo: 15 minutos	Se realiza principalmente una movilidad articular, de forma ascendente. En un calentamiento general se comienza con una intensidad del 30, 40% con un volumen de 2 repeticiones por cada ejercicio; con el balón se van haciendo desplazamientos laterales, frontales y saltos con el balón. Luego se hace una elevación en la intensidad del 50 al 60% con el mismo volumen en repeticiones se sube la velocidad de los ejercicios de calentamiento. Siguiendo se hace unos estiramientos dinámicos sosteniendo por cada segmento 2 seg.		http://futbolcarrasco.com/pre-competitivo-calentamiento-futbolprofesional/
PARTE CENTAL Tiempo 50 minutos	Se comienza con un reconocimiento de los tipos de cabeceo Frontal: Para dar potencia y dirección. Frontal-parietal: Para dar potencia y dirección, pero con giro de cuello. Parietal: Para los desvíos. Occipital: Para las prolongaciones. Se hace una estación con cada uno de estos remates con cabeza. Segundo se hacen un circuito con los participantes donde uno va a elevar el balón, otro va a ser portero, el resto de los participantes son divididos en la misma cantidad donde unos son defensas y los otros son atacantes; donde el primero hace un centro elevado para que los jugadores puedan		http://entrenarfutbol.com/ejercicios-para-mejorar-los-golpeos-de-cabeza-en-futbol/ http://entrenamientosdefutbol.es/objetivo-cabeza

Falta explicar el volumen con la intensidad a utilizar

Nota: En la imagen se pueden observar algunas dificultades en la estructuración de la sesión, falta de referentes bibliográficos en normas APA y de especificidad en el establecimiento de cargas, volumen e intensidad de los ejercicios.

Fuente: Adaptación propia.

Figura 11.4
Retroalimentación de diarios de campo

UNIMINUTO
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DIARIO DE CAMPO¹

Nombre del estudiante: _____ Curso: _____ N°: _____
Institución / Organización: _____ Fecha: _____

El diario de campo es un ejercicio de escritura fluida e informal donde se registra en orden cronológico el desarrollo de la sesión. Asimismo, se describe con mayor detalle las dificultades que se presentaron, los aspectos o situaciones positivas, los sucesos más significativos con relación a la planeación, los recursos utilizados, el manejo de grupo, el uso del lenguaje, el aprendizaje, le evaluación, el desarrollo profesional, entre otros. Escribir en el recuadro sin limitarse en el escrito.

1. NARRATIVA (Registrar la información de manera categórica por su significación, globalidad, articulación e historicidad puede resultar un producto organizado y sistemático).

Principalmente se hace una movilidad articular de forma ascendente, continuando se hace un calentamiento general donde se va variando con la intensidad algo nos fueron con elemento es decir el balón. Finalmente se termina realizando el calentamiento específico con una serie de estiramientos dinámicos. La temática de Cabeza donde se empieza desde lo abstracto a lo concreto se realizan con distintos objetos: una bomba, una pelota de tenis, "Pelota de caucho" y balón, donde se debía que cabecear con saltos; paloma, semipaloma. Cada una de estas con alguno de los objetos, enseguida se hace con los tres objetos donde en parejas. Se debía tirar el objeto y se debía que cabecear, luego se hace la intervención pedagógica de algunos compañeros, siguiendo se hace una parte aplicada y finalmente los estiramientos finales.

Nota: En esta imagen se puede observar la descripción que el estudiante hace de su experiencia en cada sesión, aquí no hay correcciones como tal ya que el contenido parte de las apreciaciones surgidas de la subjetividad del futuro egresado.

Fuente: Adaptación propia.

Fase de devolución creativa

La reflexión en la acción (DEVOLUCION CREATIVA), etapa fundamentalmente prospectiva que responde a la pregunta: ¿Qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del profesional/praxeólogo; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. (Juliao Vargas, 2007, p. 89).

En esta fase, el futuro licenciado no solamente apropia las competencias del espacio académico liderando determinada sección de la clase, sino que al mismo tiempo va generando su propio conocimiento, lo que le permite gestar nuevas formas de acción en el aula. Por ejemplo, en la fase de intervención pedagógica, reconoce el fútbol formativo como un medio de construcción de valores axiológicos individuales y como proceso pedagógico de carácter formativo en la educación integral del ser humano, que se transfiere en un comportamiento colectivo de una comunidad, plasmado en la planeación de las sesiones clase (figura 11.5).

Por otro lado, en la fase conceptual de grupos colaborativos se aplica la exposición magistral, con lo cual el aprendizaje se torna recíproco, se aclaran los temas desarrollados teóricamente y se definen los referentes epistemológicos de los contenidos desplegados en el transcurso del día. Cabe señalar que las exposiciones son, en sí mismas, un instrumento que le permite al estudiante potenciar habilidades sociales, lingüísticas y discursivas fundamentales para la labor docente (figura 11.6)

Figura 11.5

Aplicación de la intervención pedagógica



Nota: En la fotografía se observa el momento en que un estudiante asume el rol de líder impartiendo las instrucciones y la metodología que implementará.

Fuente: Adaptación propia.

Figura 11.6

Exposiciones magistrales por grupos colaborativos



Nota: En la fotografía se observa el momento en que los estudiantes del grupo colaborativo asumen el rol de expositores magistrales, impartiendo así los conocimientos teóricos de la clase práctica.

Fuente: Adaptación propia.

Todos los instrumentos utilizados en el espacio académico son registrados y evaluados al finalizar mediante la herramienta denominada «Instrumento evaluativo de mi proceso» (tabla 11.1).

Tabla 11.1

Instrumento evaluativo de mi proceso

FASE	FORTALEZAS	¿QUÉ DEBO MEJORAR Y CÓMO LO PUEDO LOGRAR?
Fase inicial		
Fase central		
Fase de aplicación		
Fase de intervención pedagógica		
Fase final y retroalimentación		
Exposición magistral		
Diario de campo y planeador		
Evaluación praxeológica en los 4 momentos		

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que todos los instrumentos están armonizados y articulados con el enfoque praxeológico humanista de UNIMINUTO, tal como lo sustenta Juliao Vargas (2011):

La lógica de la acción (praxis) se articula con la del conocimiento (logos), y la clásica oposición entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y saberes de la acción, que favorece un movimiento en espiral entre lo vivido, la

práctica y el pensamiento, lo que termina haciendo de esa práctica una praxis. (p. 31).

Como espacio académico, el curso Deportes de Conjunto: Fútbol y Fútbol Sala tiene un horizonte metodológico teórico-práctico y, por ende, el conocimiento y la praxis deben estar articuladas y sincronizadas con el fin de responder a las expectativas epistémicas del futuro licenciado y de favorecer su quehacer pedagógico.

Apreciaciones de algunos estudiantes frente a esta experiencia pedagógica «El profesor nos enseña de forma integral para nuestro proceso formativo, ya que tiene en cuenta varios elementos para que seamos buenos profesionales»

«Es una clase, dinámica, participativa, democrática y creativa, en donde todos podemos participar con nuestros propios conocimientos y habilidades»

«Lo más interesante de esta experiencia es la rúbrica de evaluación ya que nos permite ver en que debemos mejorar cada clase»

«No solo nos dedicamos a la práctica, sino que también conocemos la teoría y las formas de evaluar el fútbol y fútbol sala».

Encuesta

Además de las anteriores apreciaciones, se les aplicó a los estudiantes una encuesta corta para determinar cómo percibían el nivel de cumplimiento en los siguientes aspectos:

1. La información recopilada para la evaluación formativa se utiliza para tomar decisiones en relación con la calidad del curso de formación.

2. Los estudiantes en formación del curso participan activamente en la evaluación formativa praxeológica.
3. La evaluación del curso indaga el grado de adquisición de competencias por parte del futuro licenciado, tanto de forma individual como de forma institucional.
4. Se utilizan adecuadamente las herramientas disponibles en la plataforma tecnológica para la evaluación del aprendizaje del estudiantado.
5. Existe coherencia entre los contenidos del curso y los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados.

La encuesta arrojó los siguientes resultados:

- Pregunta 1: 95% alto, 5% medio, 0% bajo.
- Pregunta 2: 98% alto, 2% medio, 0% bajo.
- Pregunta 3: 97% alto, 3% medio, 0% bajo.
- Pregunta 4: 99% alto, 1% medio, 0% bajo.
- Pregunta 5: 96% alto, 4% medio, 0% bajo.

Conclusiones

El estudiante y futuro licenciado, al finalizar el curso de Fútbol y Fútbol Sala, estará en capacidad de desenvolverse en el contexto laboral, con la suficiente argumentación a la luz de la teoría y sobre la base científica inmersa en la fundamentación práctica del proceso motriz del fútbol formativo, el cual podrá transferir de manera inclusiva a diferentes grupos poblacionales, sin importar su nivel coordinativo, físico y mental.

El estudiante y futuro licenciado interpretará y aplicará los procesos metodológicos desde la perspectiva de aprendizaje significativo praxeológico en sus clases y planeaciones pedagógicas desde el fútbol formativo. Evaluará de manera integral y novedosa, dejando de lado los paradigmas ya impuestos en la sociedad futbolística, teniendo en cuenta

el proceso de cada individuo y deportista, potenciando así los avances motrices como principal fuente de crecimiento mutuo.

Esta experiencia da cuenta de la importancia de innovar en la práctica docente para potenciar en los futuros egresados, visiones dinámicas que aporten no solo al conocimiento del fútbol formativo, sino también al desarrollo de estrategias motrices que activen comportamientos sociales asertivos y enmarcados en la convivencia pacífica de los individuos.

Referencias

- Arufe, V. (2011). La educación en valores en el aula de educación física: ¿Mito o realidad? *Revista Digital de Educación Física*, año 2(9), 32-42.
- Bangsbo, J. (2002). *Entrenamiento de la condición física en el fútbol* (3.^a ed.). Paidotribo.
- Bernate, J. (2018). *La incidencia de la actividad física en contextos escolares locales*. GRIN Verlag.
- Carnero, E., Alvero, J., Giráldez, M. & Sardinha, L. (2015). La evaluación de la composición corporal «in vivo». Parte I: perspectiva histórica. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1957-1967.
- Fernández García, J. C. (2001). Calentamiento y especificidad. *Revista Internacional de medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 1(3).
- Fonseca, I., Bernate, J. & Urrea, P. (2018). Satisfacción laboral en el fútbol. *Estabilidad Laboral en el fútbol bogotano* Autores Editores.
- Juliao Vargas, C. G. (2007). Educación: un acercamiento praxeológico. En C. G. Juliao, *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

- Monti, B. (2004). *Appropriate practices for high school physical education*. NASPE. http://www.cahperd.org/cmsassets/documents/toolkit/naspe_appropriac/5288-573262.hsapproprac.pdf
- Murad, M. (2006). El fútbol y sus posibilidades socio-educativas. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2(4), 13-19.
- Nova Alba, L. A. & Gracia Díaz, A. (2016). Estilos de enseñanza y tiempo efectivo de trabajo en la categoría infantil en creativo F. C. *Revista Digital: Actividad Física y Deporte*, 1(2), 51-70.
- Rodríguez, J., Coz, D., Durán, T., Guajardo, A., Alvarado, C. & Doña, A. (2015). Sistema de medición de la calidad de la educación física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Movimiento*, 21(2), 435-448.
- Taskin, H. (2008). Evaluating sprinting ability, density of acceleration, and speed dribbling ability of professional soccer players with respect to their positions. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 22(5), 1481-1486.
- Yutzis, D. (2010). *La expresión corporal-danza y los procesos de formación*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. <https://www.aacademica.org/000-027/641.pdf>

Capítulo 12

UN ROLLO PRAXEOLÓGICO

Gabriel Gerardo Duarte Forero

La asignatura Contexto Sociocultural de la Producción Audiovisual, del programa Tecnología en Realización Audiovisual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO aborda la relación sobre el entorno en que el estudiante y su obra se mueven. Por ello, en el marco de este curso es importante entender temas como las representaciones sociales, la cultura, las tendencias en producción y el arte como factores sociales. Para el desarrollo de la clase, el docente implementa la metodología praxeológica, en sus cuatro fases y plantea una estrategia teórico-práctica que incluye el juego de roles como ejercicio de producción en condiciones reales, pero controladas, logrando un producto audiovisual televisivo con emisión real en el que los estudiantes pueden evaluar su práctica y su desempeño, así como emitir un contenido que aborde las temáticas propuestas en clase y la forma en que este llega al público.

Fundamentación

Esta práctica se fundamenta desde los conceptos orientadores del programa de Tecnología en Realización Audiovisual (TRAU), en la metodología praxeológica propuesta desde el modelo educativo de UNIMINUTO y los modelos formativos de aprendizaje activo y significativo.

Desde la TRAU, se trabaja principalmente con los conceptos orientadores de la intención comunicativa y el artefacto, los cuales hacen parte de la fundamentación epistemológica del programa en su proyecto curricular. En este último, la intención comunicativa se define como «una necesidad de decir, de mostrar, en una palabra: de expresar». Más allá de dicha necesidad, se encuentra una motivación del autor que produce el mensaje, y que es parte del origen del mismo, siendo orientada por un sentimiento o emoción y soportada en un proceso reflexivo que tiene como resultado un efecto intencional en el espectador (UNIMINUTO, 2016). Por otra parte, el artefacto se define como «la posibilidad de conocer y entender las herramientas necesarias para la realización audiovisual, como una serie de elementos que propician las posibilidades comunicativas del realizador y cuyas funciones específicas van más allá de lo instrumental» (UNIMINUTO, 2016). A la anterior definición hay que agregarle que es importante que para la realización de la pieza haya conciencia de su función y atributos o características para potenciar la intención comunicativa.

Estos dos conceptos combinan el cómo y el para qué de una obra audiovisual, en busca de una creación integral. Para el caso de la experiencia pedagógica, se busca que el estudiante combine el manejo adecuado del artefacto, que en este caso es el estudio de televisión que funciona como un simulador de la realidad para poder dar a conocer una temática, es decir, su intención comunicativa: qué quiere decir, y cómo lo va a decir.

Así mismo, se tiene como referente la metodología praxeológica, la cual, va mucho más allá del aprender haciendo, pues busca una práctica

reflexiva, que mejora los impactos, los procesos, en la experiencia de aula que aquí se presenta. Se involucran los cuatro momentos praxeológicos, propuestos por el padre Carlos Juliao: *ver* (una práctica de realización y la manera en que otros lo hacen) *juzgar* (mirar posibilidades para realizar su propio producto) *actuar* (realización, producción y emisión de un programa televisivo abordando una temática particular) y *devolución creativa* (evaluar, ponderar, reflexionar y reconstruir).

De manera complementaria, se busca que el aprendizaje sea significativo y, por ello, en el espacio de creación (existen dos momentos uno de creación y otro de reflexión) se trabaja bajo la premisa del aprendizaje basado en el juego de roles; en este caso, roles de la producción: director, jefe de piso, camarógrafos, operador de mezcla de audio, mezcla de video, escenografía, producción, posproducción, entre otros. Se busca que los estudiantes se apropien, a manera de juego, de las funciones reales que existen en un set de televisión y logren cada vez productos de mayor calidad. En palabras de Bruce y Weil, «cada vez es más serio el juego» y en la actividad se involucran valores anexos como el liderazgo, la responsabilidad y el trabajo en equipo.

Las simulaciones educativas permiten a los estudiantes aprender mucho más de las experiencias simuladas incorporadas en el juego que de las explicaciones o clases dictadas por el docente. Sin embargo, dada su intensa participación e implicación en el juego, los alumnos no siempre toman conciencia de cuanto aprenden o experimentan durante el juego. (Bruce & Weil, 1999).

La función del docente será, entonces, la de explicar, arbitrar, tutoriar y analizar los hechos que suceden en clase, ayudando así al estudiante a resolver inquietudes, a descubrir diferentes aspectos de las temáticas abordadas y a impulsar estrategias para explicitar sus intenciones comunicativas.

Puesta en marcha de la experiencia

Preparación

Este proyecto requiere de una planeación detallada de clase a clase desde la primera sesión. Para tal fin, se apoya en la herramienta de aula virtual y se ha perfeccionado a través de la realización de seis temporadas (cada semestre es una temporada).

Los estudiantes inscritos cada semestre en la asignatura Contexto Sociocultural de la Producción conforman el grupo de trabajo del *Magazín el Rollo*. En la primera sesión se presenta el programa y se escogen las temáticas entre una serie de tópicos propuestos por el docente, como la industria cultural, las tendencias juveniles, la política, la cultura, entre otros, que también son los temas del espacio académico.

En clase, se debate sobre los temas reconstruyendo los conceptos, con esto se elabora una propuesta para abordar en el programa *El Rollo*. Se proponen secciones, invitados, reportajes, crónicas, etc. que den cuenta de la temática que se ha discutido. Se asignan roles propios de la producción audiovisual, para ello se cuenta con 18 diferentes roles que pueden ser asumidos por cada estudiante, hasta la cantidad alumnos inscritos.

Para cada temática, se cuenta con un proceso de lectura y material audiovisual que es entregado a los estudiantes.

Ver (al otro)

Durante este primer encuentro, y ante la coyuntura de no tener práctica propia, se visualizan las temáticas abordadas en la temporada anterior. Se ven los primeros programas y los últimos, se determinan las prácticas de producción y las maneras de abordar la temática en cuanto a estilo,

profundidad y coherencia, así como la forma en que los compañeros del semestre anterior abordaron a los personajes y las capsulas pregrabadas.

Juzgar (al otro)

Una vez realizada la observación, los estudiantes encuentran todos los errores, problemas o fallas técnicas que los compañeros presentaron durante la temporada anterior. Es una constante que el grupo juzgue de manera inmisericorde todos los errores y no destaque los aciertos y las apuestas por las temáticas. Así mismo, la percepción sobre la realidad de los contenidos de la televisión nacional e internacional está cargada de puntos comunes y estereotipos prefabricados, muchas veces desde la misma academia.

En ese momento, se presenta la premisa «es más fácil criticar que hacer» y, desde allí, se propone la realización de una práctica piloto con tema libre o sobre una de las temáticas no seleccionadas. Esta actividad no cuenta con orientaciones del docente, pues con ella se pretende conocer las habilidades iniciales o los saberes previos de los estudiantes.

Actuar (la propia acción)

En la siguiente sesión de clase, se elabora el programa piloto. Cada estudiante asume su rol, generalmente sin experiencia en el campo de la realización de televisión, mientras el docente se limita a la supervisión y observación de tallada del dominio de la herramienta —estudio de televisión que, en este caso, funciona como simulador— y el desempeño de los roles en su dimensión profesional y social. Esta etapa se convierte en la primera acción del ejercicio praxeológico. En palabras de Juliao Vargas (expresadas durante la Inducción docente de UNIMINUTO en 2016): «sin práctica no hay praxeología».

Desde esta práctica, los estudiantes se enfrentan al desarrollo programa y a situaciones inesperadas como no manejar las herramientas de manera adecuada (el coordinador técnico del estudio no puede intervenir en este proceso) o el desconocimiento del equipo (aquí los estudiantes reconocen a sus compañeros, se destacan liderazgos, habilidades de resolución de problemas). En este proceso, se genera estrés por la resolución de imprevistos (el profesor es un factor de presión que simula la existente en un proceso de emisión de televisión) y se presentan incoherencias en el abordaje de la temática, como, por ejemplo, que no haya un hilo conductor entre el material (crónicas, notas, entrevistas) para el desarrollo del programa. Este último aspecto es el que más requiere trabajo por parte del docente, pues al ser una carrera tecnológica, el manejo de la herramienta se alcanza más fácilmente y se prioriza por encima del contenido y el discurso. Dicho manejo se logra paulatinamente con el desarrollo del programa.

Ver-juzgar

En la tercera sección se visualiza el programa piloto, cada estudiante, desde su rol, hace un ejercicio de retroalimentación de su desempeño, evidenciando como fue su desempeño dentro de la acción. Se ve de manera autocrítica y genera reflexiones sobre la premisa «es más fácil criticar que hacer». En esta etapa del juzgarse a sí mismo, se presentan atenuantes porque no es fácil «ver la paja en el ojo propio». El abordaje de la temática es siempre un aspecto poco relevante para el grupo, por lo que es deber del docente mostrar la importancia de que la temática se construya desde la creación audiovisual, en este caso, en formato televisivo.

Se retoman las reflexiones de la primera sesión, en la que los estudiantes expresan la falta de contenidos en la televisión colombiana, la falta de calidad y coherencia de formatos televisivos como las noticias

y los dramatizados en serie y en las novelas. También se recuerda la manera en que los estudiantes *juzgaron* a sus compañeros del semestre anterior.

Si bien este ejercicio no se califica, el docente aclara reglas de juego y la rúbrica de evaluación, tanto dentro de la experiencia como en cuanto a las responsabilidades del rol de cada estudiante, y se establece el compromiso para mejorar el producto en práctica y contenido frente al trabajo del semestre anterior.

Entre los aprendizajes que suelen darse, aunque cada grupo es diferente, está la importancia de conocer, leer y preparar el tema, establecer invitados y definir las intenciones comunicativas. Además, la importancia del trabajo en equipo y de conocerse.

Se determinan las acciones de mejora desde lo práctico, como el establecimiento de los roles en el set de grabación, la consulta previa al coordinador técnico del estudio para el manejo de las herramientas. Y desde el componente teórico o los contenidos se desarrolla por parte del docente la presentación de los temas, mediante clase magistral en los primeros semestres y con exposición conjunta docente-estudiantes a partir de la sexta temporada.

Conclusión y devolución creativa

En el espacio de *devolución creativa* los estudiantes construyen textos escritos que son entregados a manera de ensayo reflexivo sobre la práctica. Se genera un espacio para que ellos interactúen y debatan sobre cómo lo hicieron, la importancia del tema tratado y las relaciones de su práctica con otras prácticas similares que se ofrecen en las parrillas de programación de la televisión nacional o de cable (esta actividad puede desarrollarse en el aula virtual para agilizar el desarrollo de la clase).

Por otra parte, se elabora una serie de herramientas que, desde el audiovisual, deben dar cuenta de cómo se mejorará el programa. En la

siguiente sesión, se realiza de nuevo la práctica, que da como resultado el primer capítulo de la temporada.

Acción (propia)

A partir de este momento se debe generar un proceso de crecimiento en la creación y mejora continua de programa en los dos aspectos: técnico (se logra primero) y de manejo del contenido (se debe trabajar de manera contante, hasta que se note la mejoría en el tercer o cuarto programa). En esta sesión, tanto el coordinador técnico del laboratorio (estudio de televisión) como el docente tienen un rol mucho más activo: resuelven dudas, transfieren prácticas y modos de desarrollo. Respecto al contenido, al llegar al estudio, el guion debe ser revisado por el docente, que propiciará reflexiones y toma de decisiones por parte del equipo de dirección de magazín.

Esta práctica se desarrolla alrededor de cinco o seis veces, dependiendo del cronograma, con lo cual se espera que genere una curva creciente de cualificación.

Ver (la propia acción)

Finalmente, en la clase se visualiza, a manera de *ver para juzgar*, en búsqueda de mejorar la práctica no solo de la producción sino respecto a la efectividad en la trasmisión del mensaje y la manera en que se abordó la temática. Luego, se lleva a cabo una discusión sobre la nueva temática, con un material previamente entregado, y se repite el proceso con tres temáticas más, cuya dificultad va variando, al igual que los roles, las condiciones del juego de roles y la profundidad del abordaje de las temáticas.

Momentos relevantes

- *Visualización en familia.* El programa es emitido en el canal Universitario Zoom, un canal de señal abierta y los estudiantes deben verlo con sus familiares o amigos el día de la emisión. En algunas ocasiones los estudiantes están lejos de sus familias y la actividad se convierte en un momento de encuentro. Este espacio es un apoyo al proceso retroalimentación, pues la visión de los externos apoya la reflexión sobre el producto terminado y la temática. Las reacciones son variadas, algunas veces se dan con dureza, con franqueza, y otras con suavidad y orgullo.
- *Emisión en vivo.* El último programa de la temporada se emite en vivo, aprovechando para ello las plataformas digitales y la posibilidad de emisión desde el estudio de televisión. Este momento es una prueba de fuego puesto que hay muy poco margen de error y a ello se suma la presión de un público que opina, pregunta e interactúa. Las visualizaciones en vivo han alcanzado los 350 usuarios en línea y más de 1200 reproducciones posteriores. (Un reto que se plantea es el de superar los usuarios enlazados con la transmisión del semestre anterior).
- *Presentación en muestra colegiada.* La muestra colegiada es un espacio de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO para compartir los trabajos y productos del semestre. Los estudiantes presentan su trabajo y reflexionan en comunidad sobre los logros y aprendizajes, entre otros aspectos. Los estudiantes que participan son, por lo general, aquellos que verán la asignatura en el siguiente periodo lectivo y serán quienes juzguen su práctica para iniciar el ciclo praxeológico.

Posibilidades de réplica

La presente experiencia inició en el primer semestre de 2016 y tanto las prácticas pedagógicas como los productos de esta actividad han ido evolucionando y mejorando. Para el primer periodo del 2018, el docente asumió el espacio pedagógico denominado Producción de Audiovisuales, del programa de Comunicación Social - Periodismo. En esta asignatura se implementó la misma estrategia, con las modificaciones necesarias, en búsqueda de la adquisición de las competencias y habilidades propias del plan y el nivel de estudios.

En este espacio académico no se desarrolla un proyecto único, sino varios productos, cuya exigencia y complejidad van en aumento. En el primer trabajo se remite al estudiante a la elaboración de una entrevista, sin mayores indicaciones. En ella deben usar los medios y los conocimientos con los que cuenten hasta este momento. Estos productos nos permiten conocer el punto de partida y las necesidades de aprendizaje, para llegar a la elaboración de un videoclip musical con un artista externo, con el cual deben elaborar un plan de trabajo y presupuesto, muy parecido a un proyecto real. El videoclip cuenta con un espacio de lanzamiento, al cual asisten los artistas (solista o bandas), familiares y amigos, en un ejercicio de exponer los trabajos al público externo.

Para los docentes que deseen realizar una adaptación de esta experiencia, se recomienda:

- Identificar las necesidades o los objetivos de la clase y las actividades prácticas que el estudiante debe alcanzar al terminar el curso.
- Hacer una planificación detallada de todo el semestre, en la que se identifiquen las necesidades, los talleres, las herramientas, los laboratorios y demás recursos. También se sugiere describir cada una de las actividades que se llevarán a cabo en la clase.

- Plantear una actividad que permita reconocer saberes previos del estudiante, que detecte intereses y, con esto, llegar a acuerdos o modificar los contenidos propuestos.
- Elaborar rúbricas que no sean estáticas, sino dinámicas, y que den cuenta de los avances requeridos. Se puede caer en errores como evaluar el *hacer* teniendo en cuenta competencias del *ser*, como el liderazgo, que no evidencian el proceso de elaboración del producto.
- Por último, identificar grupos de trabajo en los que las capacidades de los participantes estén niveladas. Es indispensable que el docente comprenda que no es necesario que todos logren un mismo nivel, sino que todos mejoren sus habilidades teniendo en cuenta el punto de partida.

Referencias

- Bruce, J. & Weil, M. (1999). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2016). *Proyecto Curricular del Programa de Tecnología en Realización*.
- Juliao Vargas, C. G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Capítulo 13

LAS NARRATIVAS DIGITALES COMO POSIBILIDAD DE ENCUENTRO INTERGENERACIONAL Y CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA COLECTIVA

Claudia Marcela Sánchez Vargas

No existe eso de saberes menos. Simplemente existen distintos tipos de saberes.

Paulo Freire

En las últimas décadas, la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación han ocasionado grandes cambios, entre ellos: la posibilidad de digitalizar grandes cantidades de información y de crear, manipular o transformar diferentes contenidos; se han propiciado nuevos espacios de comunicación a través de los cuales el intercambio de mensajes, conocimientos e información es cada vez más rápido y eficaz. Son precisamente estos cambios los que han suscitado que las tecnologías no sean simples herramientas sino medios en los cuales residen el trabajo colaborativo y la creatividad humana. No obstante, las tecnologías también han traído consigo otras implicaciones, como la de convertirse en un ambiente de exclusión, pues los sujetos que no tienen la capacidad adquisitiva o el conocimiento necesario para su manipulación quedan fuera, son excluidos de eso que ahora conocemos como la *sociedad de la información*.

Ahora bien, los sujetos que hacen parte de la red suelen tener distintas edades, así que la diferencia se encuentra más en la manera en que exploran, interactúan, comprenden y dominan las tecnologías. Se da por hecho que los más jóvenes tienen mayor facilidad y capacidad para relacionarse con estos medios, adaptarse a sus avances y utilizarlos con naturalidad, eficiencia y criticidad. Entonces, vale la pena preguntarse: ¿qué sucede con los adultos o adultos mayores que quieren hacer parte del mundo de las tecnologías? ¿Es del todo cierto que son los jóvenes quienes hacen el mejor uso de las TIC?

Desde el Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO, Sede Principal (SP), una de las poblaciones que más se ve afectada o excluida en el ciberespacio es la de adultos y adultos mayores. Por esta razón, nace el proyecto Alfabetización en el Manejo de la Información (AMI), que busca enseñar, apropiarse y resignificar el uso crítico de las TIC. Para que el proyecto AMI pueda llevarse a cabo, los estudiantes de UNIMINUTO son los encargados de orientar los talleres con la comunidad. La dificultad aparece cuando ellos llegan con el imaginario de que la población no tiene las capacidades necesarias para apropiarse y resignificar las TIC. De ahí surge la pregunta ¿cómo pueden las narrativas digitales transformar los imaginarios que se tejen alrededor de la vejez y su relación con las tecnologías?

Fase del *ver*

El proyecto Alfabetización en el Manejo de la Información se concibe como un escenario pedagógico en el que estudiantes de UNIMINUTO y la comunidad, en su gran mayoría adultos y adultos mayores de la localidad de Engativá, se encuentran con el fin de dialogar y, a la vez, generar estrategias que permitan empoderar, agenciar la memoria y resignificar los saberes de los participantes del proyecto a través de ejercicios mediados por las tecnologías.

Para que los estudiantes participen del proyecto deben inscribir la materia de Práctica en Responsabilidad Social, cuyo objetivo es:

Promover en los estudiantes la Responsabilidad Social desde la construcción de alternativas de acción-transformación con diversas comunidades y organizaciones sociales, partiendo de lecturas multidimensionales y críticas de los contextos inmediatos y de la interpelación de los discursos y prácticas personales y colectivas sobre lo social. (Centro de Educación para el Desarrollo [CED], 2018, párr. 1).

El propósito del proyecto es que los estudiantes puedan conocer y cuestionar sus contextos, pero también que rompan con prejuicios e imaginarios que tienen con respecto a la edad y las tecnologías. Para dar cumplimiento al objetivo, los estudiantes cuentan con dos escenarios de aprendizaje: por un lado, el contexto de práctica y, por otro, el aula. El contexto de práctica de AMI se divide en tres escenarios: UNIMINUTO SP, UNIMINUTO Sede Calle 90 y Bibliotecas Públicas de Bogotá (Bibloed). Nos enfocaremos aquí en la reflexión sobre lo que sucede en los espacios de UNIMINUTO.

El aula es el espacio que permite a estudiantes y docentes dialogar y cuestionar las apuestas, metodologías, impactos y retos del proyecto. De igual manera, permite conocer los intereses, motivaciones, temores e imaginarios de los estudiantes con respecto a la experiencia de práctica.

Durante las primeras clases, los estudiantes suelen compartir sus imaginarios frente a la población con la que piensan trabajar. Es común escuchar que los adultos mayores no tienen todas las capacidades para emprender nuevos procesos de aprendizaje; que no tienen las habilidades necesarias para ingresar al mundo de las TIC; que son malgeniados, aburridos, tercos y no tienen mucho que aportar a la sociedad; que no respetan la forma de vida de los jóvenes, entre otras ideas.

También se invita a los estudiantes a cuestionar su rol como jóvenes y las relaciones que establecen con las tecnologías. Ante ello, suelen

decir que aprenden con facilidad; que son activos, de mente abierta, despreocupados; que dominan las TIC a la perfección; que las tecnologías son parte de sus vidas, etc.

Estos imaginarios llevaron a los estudiantes y la docente líder del proyecto (Claudia Sánchez) a construir una estrategia que permitiera resignificar el imaginario que se tiene del adulto mayor y, a su vez, reflexionar sobre el uso crítico que se hace de las tecnologías sin importar la edad. De esta manera surgió la idea de crear narrativas digitales que permitan vislumbrar cómo los jóvenes y las personas mayores pueden construir de manera colectiva narraciones que favorezcan la recuperación de la memoria, el reconocimiento y análisis del contexto, y la resignificación de sujetos socialmente excluidos.

Fase del *juzgar*

¿Cómo entender las narrativas digitales?

Antes de abordar el concepto de narrativa digital, es necesario reconocer la importancia del concepto de *narración* por sí solo, y a partir de este, comprender cómo se ha transformado con la implementación de lo digital. Se entiende por narración la posibilidad de relatarnos, de rescatar la subjetividad, pero sobre todo de plasmar un sentido de cuidado y preocupación por entender la posibilidad del otro. Las narraciones hasta hace algún tiempo solo se daban a conocer de forma verbal o escrita, pero con los avances de la ciencia ahora se han reconfigurado de distintas maneras.

En el proceso de contar y narrar historias, los individuos reflexionan sobre sus identidades y relaciones con el mundo social. De modo que podríamos pensar el narrar como una acción estrechamente ligada con la necesidad de comunicar, de establecer vínculos con el otro, de compartir sentimientos y conocimientos; la narración, incluso, brinda

la posibilidad de redescubrir la red de significados que nos atraviesan constantemente. Infortunadamente, a veces las narraciones están sustentadas por estrategias hegemónicas que conceden el poder de contar y escribir a unos pocos, apropiándose así de la posibilidad de hacer circular la historia, la memoria y el conocimiento.

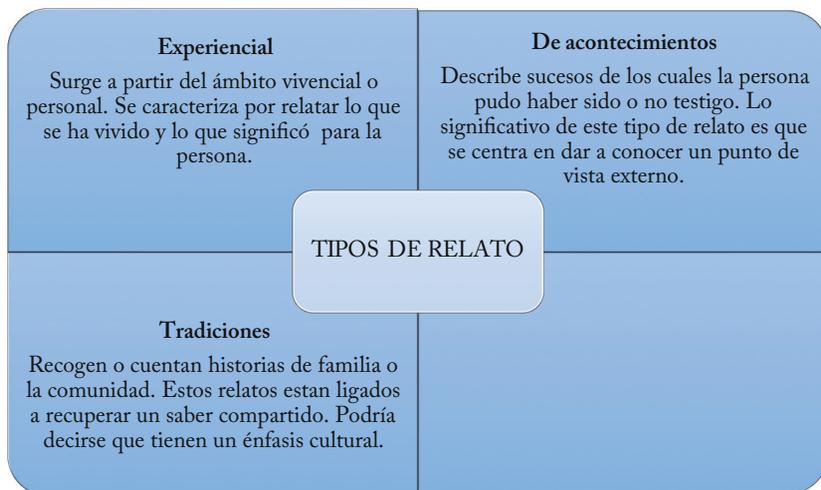
Es desde este lugar que vale la pena destacar el papel de las tecnologías en el transitar de las narraciones a las narraciones digitales y el que se hayan convertido en una forma de eludir los lugares de poder con respecto a qué o quiénes pueden comunicar. Como lo señala Victorino Ramírez (2011), lo digital se ha convertido en la oportunidad de comprender que las narraciones no pertenecen exclusivamente a élites educadas o adineradas. «La narrativa digital ha posibilitado la creación de un ejercicio multimodal, donde la palabra, la imagen, el video y el sonido se conjugan para dar paso a nuevas estéticas» (p. 10). Es precisamente desde este tipo de narración que se pueden reconfigurar los roles tradicionales del lector y el escritor, del observador y el oyente, para convertirse en posibilidades inéditas de interacción y creación colectiva.

Ahora bien, las narraciones digitales pueden surgir de diferentes tipos de relatos (figura 13.1) y, por esta razón, es importante conocer cómo se clasifican y sus características, independientemente de su ubicación, la edad, el nivel educativo o la posición económica de las personas o colectivos que deciden construirlas.

Valdría la pena mencionar también algunos beneficios que trae consigo la producción de narrativas digitales: favorece la construcción y re-creación de la identidad; da voz a aquellos que la sociedad margina e invisibiliza; permite documentar y compartir experiencias significativas; devela la memoria colectiva e histórica, y permite vislumbrar aspectos o tradiciones culturales.

En el proyecto AMI, a través de las narrativas digitales, se busca brindar a los estudiantes la posibilidad de resignificar sus imaginarios frente a la relación que construyen jóvenes y adultos mayores con la tecnología y, a su vez, reconocer e incentivar el uso crítico de esta.

Figura 13.1
Tipos de relato



Fuente: Elaboración propia.

Fase del *actuar*

Descripción de la experiencia y contexto

Cuando los estudiantes llegan al proyecto AMI deben transitar por cuatro momentos que les permitirán desarrollar su papel como tutores en el campo de práctica. A continuación se describe cada uno de ellos.

Reconociendo los imaginarios a través de las TIC

Como se ha enunciado desde el comienzo del texto, los estudiantes llegan al aula con varios imaginarios, por esta razón, uno de los primeros ejercicios que se lleva a cabo consiste en formar grupos de cuatro personas para elaborar un video con sus celulares, donde representen como creen que serán las personas mayores que participarán en el proyecto y

las razones por las cuales creen se vinculan a la experiencia. En el video, llamado *Concepto de la vejez* (<https://www.youtube.com/watch?v=US-niyCJM0x8>), se puede observar uno de los trabajos realizados por los estudiantes en UNIMINUTO. En él los estudiantes dramatizan su rol como tutores, pero también el rol y el de los adultos mayores.

Esta actividad permite evidenciar que los estudiantes perciben la edad como un impedimento para aprender cosas nuevas. También se refieren al estado de salud como una barrera para compartir y conocer con otras personas.

Una vez cada grupo ha elaborado su video, debe compartirlo por medio de Youtube con el resto de sus compañeros. Luego, durante el siguiente encuentro en el aula, los estudiantes y la docente dialogan sobre lo que observaron y hacen un análisis desde la lectura del texto «La juventud no es más que una palabra» de Pierre Bourdieu para entender cómo estos términos son una construcción social.

Asumiendo el rol de tutor

Los estudiantes que cursan la asignatura de Práctica en Responsabilidad Social pertenecen a diferentes programas académicos como Contaduría, Psicología, Administración, Trabajo Social, Ingeniería, así como a diferentes licenciaturas y tecnologías. Por esta razón, surge la necesidad de brindar a los estudiantes algunas herramientas básicas que les permitan orientar los procesos educativos no formales con la comunidad. Para ello, se lleva a cabo la actividad llamada «La feria de la alfabetización», en ella se dan a conocer las características que debe tener un maestro o tutor (figura 13.2) según Paulo Freire y su apuesta de una educación liberadora. Además, se abordan los conceptos y metodologías que es preciso tener en cuenta para realizar un ejercicio de alfabetización digital crítica, en el cual la enseñanza no se centra en el uso instrumental del aparato tecnológico, sino en promover un uso crítico de las tecnologías

que permita recuperar la memoria, resignificar los saberes y analizar los contextos o situaciones de la actualidad.

La feria consiste en que los estudiantes realicen la lectura previa del texto «Cartas a quien pretende enseñar» de Paulo Freire y «Alfabetización digital crítica: una invitación a reflexionar y actuar» de Inés Bebea». Luego, de manera creativa y gráfica, cada grupo presenta los elementos más significativos de las lecturas y cómo estos les aportan a nivel personal y profesional. El grupo comienza a rotar alrededor del salón y así conoce los aprendizajes de los demás grupos. Al final del ejercicio se entabla un diálogo mediante el cual la docente relaciona lo que leyeron y presentaron con la experiencia de práctica.

Figura 13.2
Características del tutor



Fuente: Archivo del autor, 2018.

Conociendo y aplicando el concepto de narrativas digitales

La narración puede ser entendida como enunciado de la experiencia, como posibilidad de entrar en comunicación con el otro; se convierte en herramienta que permite transmitir conocimientos, múltiples sensibilidades y, finalmente, darle la oportunidad al sujeto de sumergirse en la red de significados que lo atraviesan constantemente. (Victorino Ramírez, 2011, p. 5).

La narración le brinda al sujeto la posibilidad de compartir su subjetividad con el mundo y, desde esta perspectiva, el concepto de *narrativa digital* se aborda como una forma de rescatar la memoria, entendiéndola como una posibilidad de retener nuestras experiencias y compartirlas con otros. Se puede afirmar que la memoria se proyecta en tres dimensiones. En primer lugar se encuentra la memoria personal, la cual gira en torno a los hechos que le dan significancia a nuestra vida. Esta nos permite aprender, desaprender y recorrer otros caminos. En segundo lugar se encuentra la memoria colectiva, la cual se construye a partir del relato propio que se entreteje con el del otro y permite así la construcción de una historia en común. Con este tipo de memoria los sujetos son capaces de proyectarse en el otro para dejar de lado su individualidad. Por último, tenemos la memoria histórica, que nace de la fusión entre la memoria personal y colectiva, y lleva a la reconstrucción de la memoria de un país.

Una vez que los estudiantes tienen clara la importancia de recuperar la memoria a través de narraciones digitales, se les invita a contar un momento que haya sido significativo para ellos en sus vidas, a través de aplicaciones como PRIXTON, POWTOON o TOONDOO, entre otros. Este ejercicio permite ver cómo nuestras historias se entrelazan con las de otros y que no somos únicos cuando atravesamos por ciertos momentos de la vida. También posibilita que los estudiantes tomen consciencia de

cómo este tipo de ejercicios permite compartir saberes y emociones sin importar las diferencias.

Construcción de narrativas digitales con la comunidad

Cuando el estudiante ha reconfigurado sus imaginarios frente a los constructos sociales de la juventud-vejez, cuestiona y asume lo que implica ser tutor o facilitador de un proceso educativo y reconoce la importancia de narrarse a través de distintos medios. Luego de este aprendizaje, lleva a cabo la última fase que consiste en desarrollar narrativas digitales de manera colaborativa con los adultos y adultos mayores participantes del proyecto AMI. Podría decirse que estas narrativas se construyen a partir de un ejercicio reflexivo en el cual el estudiante pretende resignificar la identidad de los participantes, recuperar la memoria y fomentar espacios de construcción conjunta y producción creativa. El proceso para la creación de dichas narrativas se lleva a cabo en cinco momentos:

Los tutores o estudiantes de UNIMINUTO hacen un ejercicio diagnóstico para conocer los intereses y necesidades de la comunidad participante.

- Luego, por medio de un ejercicio de diálogo entre tutores y participantes, se escoge una temática que quieran abordar a lo largo del semestre. Es frecuente que los participantes escojan temáticas como la recuperación de tradiciones familiares, música, amor, salud, hechos coyunturales, entre otros.
- Una vez que se ha elegido la temática, el grupo empieza a utilizar el computador y el celular para buscar, seleccionar, cuestionar y analizar información de su interés. Así, los participantes empiezan a interactuar con distintos programas y aplicaciones como Google, (Drive, Formularios, Google Maps, Youtube, Whatsapp, entre otros.
- Después de indagar sobre la temática, el grupo decide qué tipo de narrativa construir. Por lo general surgen videos, programas

radiales, revistas, caricaturas, bailes que luego se digitalizan, libros digitales, etc.

- El último paso es publicar su narrativa¹ en la red para que puedan compartir con familiares y amigos y de esta manera ser partícipes del ciberespacio.

Fase de la *devolución creativa* y conclusión

Vale la pena aclarar que el ejercicio de construcción de narrativas digitales se viene desarrollando hace tres años, con una participación de noventa y cinco estudiantes y setecientos cincuenta adultos por semestre. Al finalizar cada periodo, los estudiantes diligencian una prueba de salida. En ella consignan sus apreciaciones y aprendizajes sobre el proceso desarrollado en el aula y en el campo de práctica. Entre los aportes más significativos por parte de los estudiantes se destacan:

- La necesidad de reflexionar sobre el uso que ellos como jóvenes dan a las tecnologías. Mas allá de consultar información, usar redes sociales y enviar correos, no se evidencia un ejercicio crítico frente al cuestionamiento de la información ni su procedencia; tampoco se demuestra la construcción de redes colaborativas para la producción de conocimiento o la participación activa como ciudadanos en entes gubernamentales.
- Construir historias de manera conjunta permite dar cuenta de la memoria individual, colectiva e histórica, y a la vez posibilita un trabajo intergeneracional.
- Conocer y reflexionar sobre las representaciones que tienen los participantes y estudiantes con respecto al encuentro generacional y a los roles que se configuran desde el aula.

1 Un ejemplo de estos trabajos es el libro digital llamado *Eel tren de los recuerdos* (<https://en.calameo.com/read/0051652949754fe75e3aa>).

Interpretar y resignificar las experiencias vividas, así como ponerse en el lugar del otro, de tal manera que permita entender las experiencias de vida como resultado de un conjunto de saberes compartidos y el contexto sociocultural.

Las TIC deben convertirse en los instrumentos que favorecen el desarrollo del vínculo social por el aprendizaje y el intercambio de conocimientos.

Como se puede observar, los estudiantes son conscientes de su rol frente a las tecnologías, pero también de cómo sus imaginarios frente a los participantes del proyecto cambiaron por completo. Así mismo, se destaca cómo las narrativas digitales les permiten leer y entender el mundo de manera distinta, conocer y usar múltiples lenguajes, adquirir nuevos conocimientos, tener la posibilidad de reconocerse, decir quiénes son y expresar aquello que piensan, sienten, saben y hacen, pero no como meros receptores o consumidores de información, sino como creadores de saber en la web.

También se puede destacar que los encuentros orientados por el proyecto AMI permiten que estudiantes y participantes entiendan que las TIC no son un simple artefacto, sino que se convierten en experiencias cotidianas, que cobran un nuevo sentido tanto en su forma de ser entendidas como en aquello que puede circular y producirse a través de ellas.

Por último, cabe destacar que las situaciones de exclusión por las que transitan los participantes nos han permitido abordar con nuestros estudiantes el pensamiento decolonial, pues brinda la posibilidad de cuestionar los criterios epistémicos de la producción de contenido académico desde posiciones de privilegio para transitar hacia la construcción de un conocimiento situado que visibiliza la multiplicidad de conocimientos y formas de ser. De tal forma que las tecnologías nos han posibilitado una manera de visibilizar aquellos saberes excluidos y subordinados.

Referencias

- Bebea, I. (2015). *Alfabetización digital crítica: Una invitación a reflexionar y actuar*. Ondula. <https://ondula.org/publicaciones>
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Grijalbo.
- Centro de Educación para el Desarrollo (2018). *Práctica en Responsabilidad Social*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. <http://ceduniminuto.org/pregrado>
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Victorino Ramírez, B. A. (2011). ¿Narrativa digital o digitalización de la narrativa? [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio de la Universidad Nacional. <http://bdigital.unal.edu.co/5218>

Capítulo

14

LA LECTURA CRÍTICA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS: HABILIDADES COMUNICATIVAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Paola Ospina Rodríguez

Se describe en este capítulo la experiencia pedagógica desarrollada en los espacios académicos del programa de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC), en UNIMINUTO, Sede Principal (SP), con estudiantes de los primeros semestres de diferentes programas académicos que ofrece la universidad. El objetivo fue llevar a cabo una lectura crítica de textos argumentativos y expositivos, en este caso, artículos de opinión con temáticas coyunturales del país. Esta apuesta pedagógica se fundamentó desde el modelo praxeológico de UNIMINUTO y el enfoque didáctico del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), propuesta desde el interior del programa de CEPLEC, que constituyó un conjunto de actividades relacionadas con el propósito de dar sentido a las prácticas y estrategias de lectura crítica de las realidades sociales y problemáticas del país y, asimismo, potencializar la argumentación racional para ser manifestada mediante espacios de disertación o en la producción de textos académicos.

Fase del *ver*: la problemática de la lectura y escritura en la educación superior

Esta etapa partió desde la pregunta: ¿Los estudiantes que inician su proceso de formación en educación superior de UNIMINUTO conocen y ejecutan las habilidades cognitivas necesarias para comprender, leer críticamente y escribir los diferentes textos que se abordan en la universidad? Por tanto, las primeras sesiones de intervención en el aula estuvieron planeadas y ejecutadas con el propósito de identificar los niveles de comprensión de lectura y la forma como se producen escritos. Este ejercicio comenzó con la lectura de diferentes textos argumentativos, específicamente artículos de opinión y ensayos, que trataron temas coyunturales del país, tales como: el proceso de paz, el posconflicto, las elecciones presidenciales, etc. Con cada texto se abordaron preguntas literales, inferenciales e intertextuales con una metodología basada en la pedagogía crítica y el enfoque didáctico del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En ese sentido, los estudiantes desde los recursos del aula virtual, leían los documentos y en el aula presencial se llevaba a cabo la disertación sobre lo comprendido; además, presentaron pruebas de comprensión lectora y producciones de textos como macroestructuras, resúmenes y comentarios críticos.

Como resultado, en primer lugar, en el momento de hacer el diagnóstico de comprensión de lectura con los estudiantes, se evidenció que tienen dificultad en el reconocimiento de ideas principales y secundarias; de igual modo, en ocasiones hacen una lectura superficial, dejando a un lado el análisis riguroso de la información o la consulta de nuevos conceptos para comprender mejor el texto. Su disertación era muy básica o en algunos casos nula. Para corroborar lo encontrado, se hizo una encuesta a 30 estudiantes de CEPLEC 1 de distintos los programas, con preguntas que evaluaban la frecuencia de acciones relacionadas con: valorar la procedencia del texto, la comprensión del texto y el análisis de la información con posturas de reflexión y crítica sobre lo leído.

En la tabla 14.1 se ilustra la encuesta que se empleó para el respectivo diagnóstico y en las figuras 14.1 a 14.3 se presentan los resultados del análisis de las respuestas de los estudiantes, a partir de las acciones de frecuencia con cada uno de los indicadores.

En segundo lugar, el departamento de CEPLEC diseñó una prueba de entrada para evaluar los niveles de comprensión de lectura. La prueba se componía de 25 preguntas distribuidas en literales, inferenciales e intertextuales de textos continuos y discontinuos. El curso que presentó la prueba correspondía a CEPLEC 1, con una muestra de 20 estudiantes. En la figura 14.4 se pueden apreciar los resultados de esta prueba

De los 20 estudiantes, 8 perdieron la prueba, 8 estuvieron en el rango regular y 4 obtuvieron buenos resultados. Por tanto, esta muestra evidencia que, aunque hay un esfuerzo por comprender lo que se lee, es necesario mejorar en los procesos de deducción, análisis, interpretación y reflexión crítica sobre los contenidos que se leen, por parte de algunos estudiantes en la Sede Principal de UNIMINUTO.

Y, en tercer lugar, en producción escrita se realizó una entrevista a 20 estudiantes de CEPLEC 1 y CEPLEC 2, en la cual se indagó sobre los conocimientos y dificultades que presentan en la escritura académica. Las preguntas empleadas en la entrevista se muestran en la tabla 14.2.

Tabla 14.1

Encuesta de comprensión de textos y lectura crítica

CEPLEC			
ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS Y LECTURA CRÍTICA			
A partir de la lectura que usted hace con un texto académico o un libro, indique con qué frecuencia realiza los siguientes enunciados.			
VALORAR LA PROCEDENCIA DEL TEXTO	Nunca	Raramente	Frecuentemente
Analiza los títulos y antetítulos			
Lee y analiza páginas preliminares (introducción, presentación, prólogos)			
Analiza las portadas y contraportadas del texto			
Consulta la biografía del autor			
Lee y consulta el lugar de edición			
Lee la fecha de edición			
Relaciona saberes previos con los títulos, temas y conceptos que se van a abordar			
DURANTE LA LECTURA	Nunca	Raramente	Frecuentemente
Lee y comprende en la primera vez			
Lee y no comprende lo que lee			
En la primera lectura comprende parcialmente			
Lee una y varias veces hasta entender			
Lee, comprende parcialmente y no vuelve al texto			
Consulta las palabras que no comprende			
Pasa por alto las palabras que no entiende			
Identifica con facilidad la idea principal del texto			
Identifica con facilidad las ideas secundarias del texto			
Entiende la información implícita			
Necesita leer dos veces para comprender			
Lee solo una vez			
Detecta la ironía, los dobles sentidos, los sarcasmos, la ambigüedad premeditada, etc.			
Consulta los datos, hechos históricos o culturales que menciona el texto			
Identifica las voces silenciadas en el discurso y su sentido de ser al no ser mencionadas en comparación con las voces que se citaron			

CEPLEC
ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS Y
LECTURA CRÍTICA

Detecta la elección que hace el autor con temas relacionados con estereotipos, ideologías, o sobre cualquier otra cuestión

Identifica el género discursivo particular en que se escribió el texto (tipo de texto, registro, funciones, el uso lingüístico, las formas de lenguaje, el dinamismo, el tono, etc.)

DESPUÉS DE LA LECTURA Nunca Raramente Frecuentemente

Complementa o compara la información que leyó con otras fuentes

Interroga el texto

Reconoce el propósito o intención del autor al producir el texto

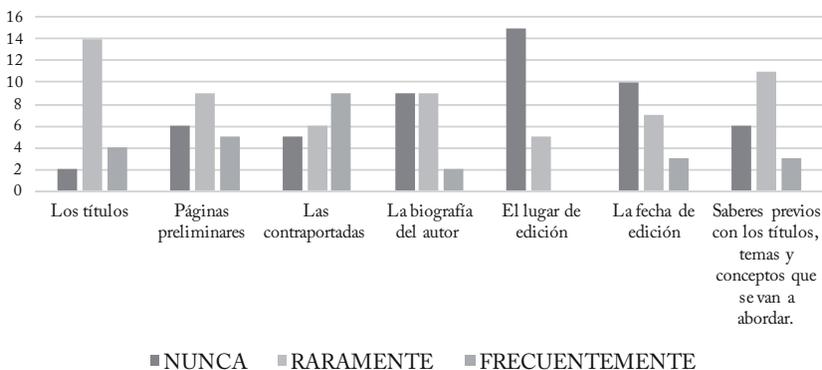
Evalúa la validez de la información, reflexiona sobre la misma

Toma una postura analítica, reflexiva y crítica frente a lo que leyó

Fuente: Elaboración propia, 2018.

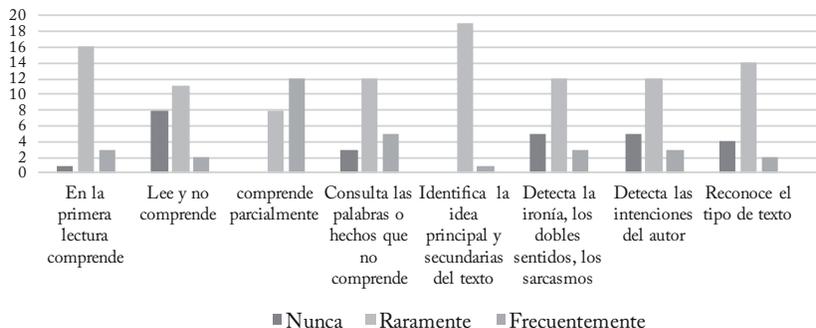
Figura 14.1

Valoración y análisis de la procedencia del texto



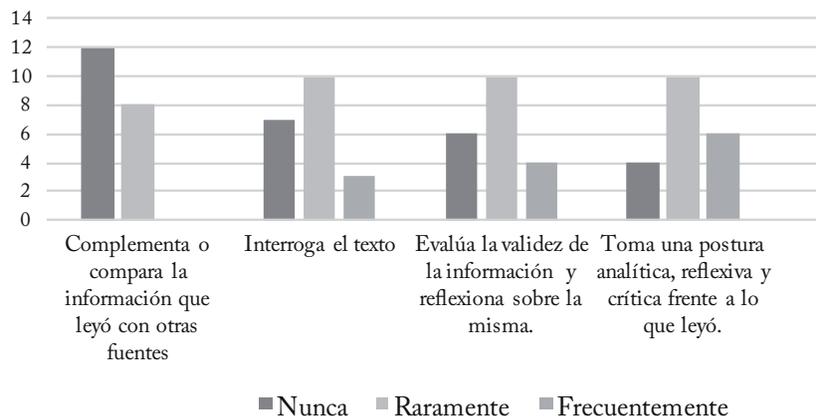
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 14.2
Comprensión del texto



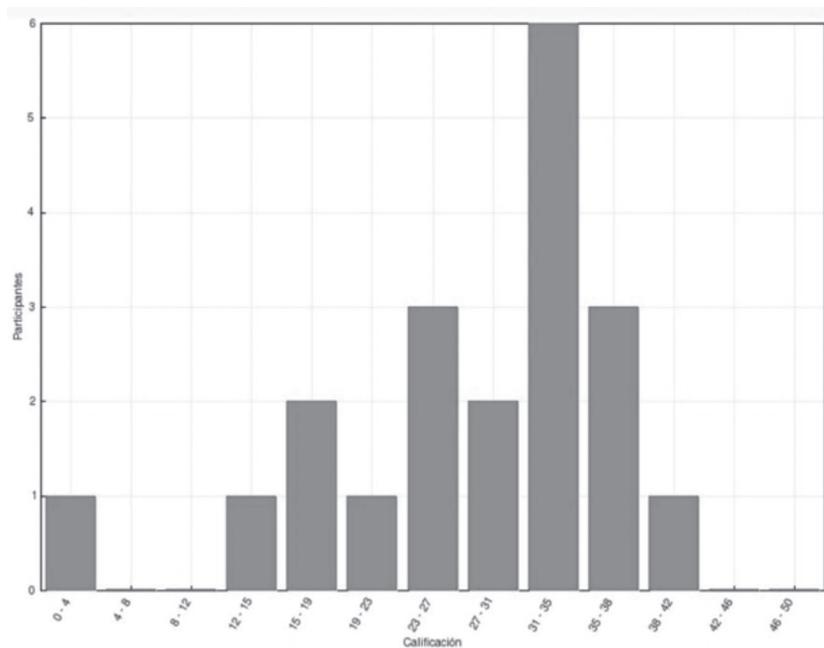
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 14.3
Reflexión y crítica del texto



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Figura 14.4
Rango de calificación de la prueba de entrada



Fuente: Aulas virtuales de UNIMINUTO, 2018.

Tabla 14.2
Entrevista sobre producción de textos académicos

CEPLEC ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	
La escritura y la lectura son habilidades comunicativas muy usuales en los contextos académicos o educativos; por tal motivo, con la presente entrevista se pretende conocer las dificultades de escritura de los estudiantes de UNIMINUTO. A continuación, responda las siguientes preguntas.	
1.	¿Le gusta escribir? Sí o No y ¿Por qué?
2.	Cuando usted empieza a escribir un texto académico, ¿cómo lo hace?
3.	¿Cuáles son las dificultades que encuentra en el momento de escribir un texto?
4.	Tiene conocimiento de cómo planificar la escritura de un texto académico. Sí o No y ¿Por qué?
5.	¿Usted verifica si el texto está bien escrito o redactado? Sí o No y ¿Por qué? ¿Cómo lo hace?

Fuente: Elaboración propia, 2018

A partir de la lectura y análisis de las respuestas en la entrevista, se logró concluir que algunos estudiantes de UNIMINUTO:

- Reconocen que la escritura es una habilidad comunicativa fundamental para organizar y expresar las ideas que se construyen en el pensamiento. Asimismo, identifican que la escritura es una herramienta de aprendizaje que permite ejercitar la memoria de largo y corto plazo.
- Algunos de ellos presentan inconvenientes al iniciar la composición de un texto pues desconocen el plan de escritura para los diferentes tipos de textos académicos.
- En ocasiones se les dificulta unir ideas para componer un párrafo; en efecto, al querer construir un texto hay vacíos en el uso de los tipos de párrafos.
- Al tener la intención de plasmar las ideas en un texto se les dificulta la correcta redacción, así como el uso de signos de puntuación y conectores.
- Un número pequeño de estudiantes verifican si el texto que componen está bien escrito; muchas veces entregan los trabajos en su primera versión.

Se constató que algunos estudiantes de UNIMINUTO SP, aunque tienen unos saberes previos para decodificar un escrito, carecen de un esquema mental para abordar las ideas de acuerdo con la estructura de un texto. Asimismo, hay desconocimiento de los mecanismos de coherencia y cohesión para producir textos académicos que exigen de una redacción formal, organizada y entendible para una comunidad discursiva académica.

Fase del *juzgar*: el reto de leer críticamente y escribir en la educación superior

Se entiende que la lectura y la escritura son habilidades cognitivas del pensamiento que permiten a un futuro profesional conocer, admirar, analizar, comunicar y resignificar los conocimientos que va adquiriendo en su cultura discursiva académica. De acuerdo con esto, Cassany (2006) afirma que «leer y escribir no son solo herramientas para comunicar conocimiento especializado. También sirven para construir el conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina» (p. 15).

El estudiante de UNIMINUTO, a partir de las teorías que conciernen al desarrollo de la lectura crítica y la producción de textos académicos en la educación superior, tiene la oportunidad de ahondar, interpretar, argumentar y reflexionar críticamente sobre todos aquellos conocimientos y textos argumentativos o expositivos que lo están formando como profesional. Desarrollar tales habilidades, le permite formarse como una persona competente, ética, participativa y activa frente a las necesidades sociales que emergen en su contexto.

Para diseñar la experiencia pedagógica con miras a la construcción de un lector crítico UNIMINUTO, las concepciones Isabel Solé (2006) aportaron significativamente, pues promueven la utilización de estrategias antes, durante y después de la lectura para la interpretación y comprensión de textos escritos. Desde esta perspectiva, como estrategias del «antes» de la lectura son importantes las siguientes acciones del lector:

- Realizar un diagnóstico muy general del conocimiento que se tiene sobre los elementos paratextuales del texto, por ejemplo: cuál es el título y cuál el antetítulo, plantear hipótesis de los títulos y temas, e indagar quién es el autor, el lugar de publicación, etc. Mediante estas predicciones, el lector se puede aventurar a lo que puede ocurrir en el texto y, gracias a su verificación, puede construir una interpretación.

- Los alumnos lectores pueden ser conscientes de lo que saben y de lo que no saben acerca del tema, dotándose de los objetivos propios, para los cuales tiene sentido el acto de leer (Solé, 2006).

Ahora, como estrategias aplicables «durante» la lectura, son útiles las siguientes acciones para comprender y analizar la información explícita en los textos:

- Tener el conocimiento del código a leer, hacer inferencias y consulta de palabras que se desconozcan.
- Encontrar el sentido global del texto mediante el reconocimiento de las ideas principales y secundarias.
- Reconocer la organización o estructura del texto.
- El estudiante puede responder a preguntas literales directamente relacionadas con el texto o preguntas de piensa y busca, cuya respuesta es deducible, pero se requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que, en algún grado, realice inferencias. También preguntas de elaboración personal, que tomen como referente el texto, pero cuya respuesta no se pueda deducir del mismo y, por ende, exigen la intervención del conocimiento y la opinión del lector.

Por último, como estrategias del «después» de la lectura, luego de un proceso de comprensión, los alumnos lectores pueden:

- Construir un resumen, actividad que se caracteriza por la producción de otro texto que guarde relaciones muy especiales con el texto original.
- Hacer una recapitulación, es decir, una exposición sucinta de lo leído, y aclarar posibles dudas acerca del texto.

Las estrategias de Solé fueron muy oportunas para la comprensión literal del texto. Sin embargo, para continuar la formación del lector crítico UNIMINUTO e ir más allá de la comprensión y conocer las

dinámicas de leer críticamente un texto, fueron las aproximaciones de Cassany, junto con las de Serrano de Moreno y Madrid de Forero las que brindaron aportes muy pertinentes.

A partir de las investigaciones de Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007), se puede concluir que la lectura crítica constituye una dimensión de la alfabetización crítica como proceso sociocultural, donde el lector además de desarrollar habilidades cognitivas para comprender la información logra identificar las particularidades propias de leer en una comunidad. En ese orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco): señala que «la alfabetización crítica entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura, como formas de realización personal y espiritual, de progreso social y desarrollo económico» (Unesco, 1988, citada por Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007, p. 59).

En tal sentido, la lectura crítica ejerce una tarea primordial al tener las intenciones de formar un lector crítico con la capacidad de adquirir las destrezas cognitivas que le permitan desentrañar los discursos que lee para detectar las ideologías e intencionalidades del autor, extraer el contenido que aporta el texto y verificar si es correcto o no (Cassany, 2006, p. 82). Y, desde esos procesos cognitivos que el lector desarrolla con el texto, estará en la capacidad de tener una participación argumentativa fundamentada y una escritura académica que le posibilite acceder a la sociedad del conocimiento con autonomía, reflexión y propuestas de cambio.

En efecto, al formarse como lector crítico, el estudiante de UNIMINUTO SP estaría en capacidad de asumir una postura crítica de los diversos discursos que adquiere en la academia para tomar decisiones de transformación personal y crecimiento profesional. Es decir, tendría la habilidad de desarrollar un pensamiento crítico al construir una crítica personal respecto a los temas que le afectan en la vida, entre ellos la educación o el trabajo, de modo que pueda comprender y controlar la

dirección de su propia vida (Green, citado por Cassany, 2006, p. 85). Por consiguiente, es necesario describir las acciones que deben realizar los estudiantes a partir de las habilidades comunicativas de la lectura crítica y producción de textos académicos.

En primer lugar, desde la lectura crítica de los distintos tipos de textos que se asumen en la academia y en otros espacios sociales, es necesario que el lector:

- Realice una lectura paratextual del texto (lea y analice los títulos, antetítulos, portadas, procedencia del autor y del texto académico).
- Relacione saberes previos con los títulos, temas y conceptos que se van a abordar.
- Contextualice el texto con los hechos históricos, presentes y culturales que en él se mencionan.
- Habite el texto, decodifique la información y se apropie para comprender. En palabras de Nietzsche «en un principio hay que cargar con el texto, volverlo familia, rumiarlo, digerirlo, permitirle hibernar en nuestra conciencia» (citado por Vásquez, 2015, p. 88).
- Identifique las ideas principales y secundarias del texto.
- Elabore inferencias a partir de la deducción y el análisis riguroso del discurso.
- Ubique el texto en un mapa sociocultural que contenga todos los datos o hechos reales sobre el tema tratado, los puntos de vista, los discursos previos que se han difundido y los intereses de los interlocutores.
- Reconozca el propósito o intención del autor al producir el texto en un contexto sociocultural.
- Identifique las voces silenciadas en el discurso y su sentido de ser al no ser mencionadas en comparación con las voces que se citaron.

- Detecte la elección que hace el autor respecto a temas relacionados con estereotipos, ideologías o cualquier otra cuestión.
- Identifique el género discursivo particular en que se escribió el texto (tipo de texto, registro, funciones, el uso lingüístico, las formas de lenguaje, el dinamismo, el tono, etcétera).
- Examine las fronteras entre lo que dice el texto, lo que el texto admite, aunque no diga, y lo que el lector aporta para la construcción del significado desde su realidad social y profesional.
- Cuestione el texto. Es necesario que el lector no acepte con facilidad cualquier interpretación. Es decir, que sospeche del texto.
- Evalúe la validez de la información y reflexione sobre ella para apropiarla en su proceso de formación profesional.
- Reconozca las falacias (argumentos que parecen válidos, pero son falsos por la falta de evidencias).
- Realice procesos intertextuales para conocer diferentes puntos de vista sobre los temas tratados en el texto, y así ampliar la perspectiva de opinión y aceptación del texto.
- Se haga consciente de la importancia de ser un lector crítico para reflexionar, intervenir y transformar socialmente.
- Asuma una postura crítica para argumentar con fundamento y producir textos académicos con reflexiones significativas.
- En segundo lugar, desde la producción de textos académicos, es fundamental entender que la escritura también es un proceso cognitivo que posibilita organizar y reestructurar el pensamiento por medio de la planificación de ideas en la dinámica de composición. Según, Scardamalia y Bereiter (citados por Núñez, 2016) puede haber dos modelos en el proceso de composición: *decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*. En este segundo modelo, quien redacta considera la situación retórica (referente a la comunicación efectiva con el lector) y la semántica (relativa al contenido). Esta perspectiva es complementada por Carlino (2005):

- En primer lugar, el escritor gracias a que no tiene enfrente a su lector puede tomarse tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo que quiere decir y cómo lo quiere decir: puede *planificar* los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización del texto. En segundo lugar, puede *revisarlo*: volver sobre el escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo. (p. 21)

En este orden de ideas, tal como lo propone Carlino (2005), el estudiante de UNIMINUTO estará en la capacidad de:

- Interrogarse sobre el propósito del escrito que quiere producir.
- Tener en cuenta quién lo leerá.
- Utilizar los apuntes para generar un torbellino de ideas.
- Saber consultar fuentes de información.
- Organizar las ideas mediante esquemas o mapas mentales.
- Formarse la imagen específica de lo que quiere escribir.
- Escribir teniendo en cuenta las exigencias retóricas del tipo de texto.
- Redactar de acuerdo con los mecanismos de coherencia y cohesión.
- Iniciar con frases sencillas con una correcta redacción.
- Emplear correctamente conectores y signos de puntuación.
- Construir los párrafos de acuerdo con el desarrollo del tema principal y las ideas secundarias.
- Elaborar el texto teniendo en cuenta la función de los párrafos.
- Revisar y rehacer el texto.
- Leer el borrador en voz alta.
- Leer el texto críticamente.
- Hacer relecturas selectivas con especial atención en aspectos parciales.

Fase del actuar: la lectura crítica de un artículo de opinión

En la fase del actuar, se implementó una secuencia didáctica que se organizó en tres momentos, con sesiones y acciones para el antes, el durante y el después de la lectura crítica de un artículo de opinión, que está dentro de la categoría de textos argumentativos. Cabe aclarar que esta propuesta también se puede llevar a cabo con cualquier otro tipo de texto continuo o discontinuo.

En el *primer momento*, se inició el proceso de lectura crítica del artículo de opinión «Ideologías una falsa creencia», de Plinio Apuleyo Mendoza, publicado en *El Tiempo* el 5 de enero de 2018. Durante cuatro sesiones se trabajó desde las propuestas teóricas de Solé (2006) ya mencionadas. También se tuvieron en cuenta los tres planos de comprensión que, según Daniel Cassany, se dan en la lectura crítica:

[El plano de] *las líneas* de un texto se refiere a conocer el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras. *Entre líneas*, a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos, etc. *Detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor» (Cassany, 2006, p. 52).

- En la primera sesión, mediante el proceso de *prelectura*, se determinó el origen del artículo para que los estudiantes evaluaran si era una fuente confiable o no. En este caso, la fuente era el periódico *El Tiempo*. Luego, se asociaron los conocimientos previos con los títulos y subtítulos, se consultó la biografía del autor y se analizaron los acontecimientos sociales que permeaban al artículo en su fecha de publicación. Todo lo anterior, con el propósito de evaluar los elementos paratextuales y la posible influencia del lugar de publicación del artículo con el contenido.

- En la segunda sesión se desarrolló lectura de *líneas*, con el objetivo identificar la información literal. Las actividades estuvieron orientadas a descubrir la estructura básica del texto: introducción, argumentos y conclusión. Asimismo, se identificó la tesis, los argumentos principales y las voces presentes, con el fin de comprender mejor el sentido global.
- En la tercera sesión se llevó a cabo la lectura *entre líneas*. Se interpretó el artículo más allá de la forma y el contenido: se analizaron los enunciados objetivos y subjetivos de la información, los sarcasmos o dobles sentidos, los registros, el tono, etc., para inferir la intencionalidad del autor en su discurso periodístico.
- En la cuarta sesión, mediante la lectura *detrás de líneas*, se reconoció la ideología del autor a través del análisis riguroso de las voces convocadas o silenciadas, las posturas políticas y las invitaciones implícitas.

En el *segundo momento* se desarrolló una estrategia de conversación, diálogo y disertación sobre las ideas, reflexiones y puntos de vista que emergieron de la comprensión y el análisis del artículo de opinión. Para ello, se partió de los siguientes cuestionamientos:

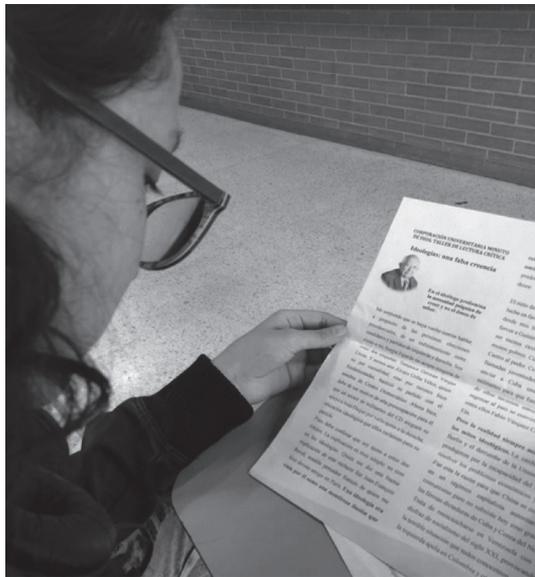
- ¿Cuál fue la tesis explícita del autor en el artículo de opinión?
- ¿Cuáles fueron sus argumentos y cómo los justificó?
- ¿Realmente la postura del autor Plinio Apuleyo Mendoza fue imparcial frente al tema de las ideologías?
- De acuerdo con el sitio de publicación del artículo, ¿por qué el autor publica su escrito desde allí y no lo hace desde otro periódico?
- ¿Cuáles voces el autor silenció en su discurso y cuáles citó? ¿Por qué lo hizo?
- ¿Cuál fue la intención del autor?
- ¿El articulista fue objetivo en su intervención?

- ¿Cuál es la influencia de los medios de comunicación sobre sus receptores?

De esta manera, el estudiante UNIMINUTO SP tuvo el espacio dialógico para intervenir con reflexiones y propuestas frente a los problemas sociales y cotidianos que afectan al país, a partir de un conocimiento más amplio y construido en la lectura crítica del artículo de opinión.

Figura 14.5

Estudiante de la clase de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC 1)



Fuente: Barbosa (2018).

Fase de *devolución creativa*: un lector niño

Para dar continuidad a la secuencia didáctica, en el *tercer y último momento* se llevó a cabo la escritura de un ensayo argumentativo sobre *el*

poder de los medios de comunicación. Para este ejercicio fue importante la lectura del libro: *La lámpara maravillosa* de William Ospina, pues desde el capítulo uno: «Preguntas para una nueva educación», los estudiantes confirmaron la importancia de leer críticamente muchos modelos de formación contemporáneos, entre ellos, los medios de comunicación. En ese orden de ideas, el objetivo del producto final fue que los estudiantes reflexionaran y argumentaran sobre por qué los medios de comunicación están construyendo y destruyendo modelos de conducta y cuál debe ser la lectura crítica frente a ellos.

A través de este proceso, el estudiante de UNIMINUTO apropió los elementos de forma, contenido, coherencia y cohesión de un texto académico argumentativo, al convertir su propio texto un objeto de trabajo: estableció una tesis y diferentes argumentos (autoridad, analogía, ejemplos, modelo, causales) dentro de una superestructura en párrafos de introducción, desarrollo y conclusión; para después reflexionar sobre lo escrito, analizar, juzgar, mejorar y reconstruir. De esta manera, el estudiante, luego de comprender, analizar, cuestionar el texto y reflexionar críticamente, se convierte en ese lector niño que trata de producir un texto nuevo en un decir auténtico:

En un principio hay que «cargar» con el texto, volverlo familia, rumiarlo, digerirlo, permitirle hibernar en nuestra conciencia; luego hay que enfrentarse a él, desconfiar, ponerlo entre paréntesis, discutirlo; finalmente debemos tratar de producir un texto nuevo, diferente, generar otros textos (Nietzsche, citado por Vásquez, 2015, p. 88).

Conclusión

La comunidad educativa UNIMINUTO debe ser consciente de que la sociedad académica necesita fortalecer cada vez más las habilidades de

lectura, escritura y oralidad para formar lectores críticos con la capacidad de profundizar, interpretar, reflexionar y cuestionar los diferentes discursos académicos que hacen parte de su formación profesional. De esta manera, el estudiante UNIMINUTO SP tendrá la oportunidad de ser una persona competente en su disciplina de formación, y desde una postura crítica y propositiva logrará intervenir socialmente para su propio beneficio y el de quienes lo rodean.

En tal sentido, la secuencia didáctica de esta experiencia pedagógica podría ser un modelo para formar a los estudiantes en lectura crítica de textos argumentativos o expositivos, y fomentar en los futuros profesionales las competencias comunicativas significativas para su participación en la sociedad del conocimiento.

Referencias

- Apuleyo Mendoza, P. (2018, 5 de enero). Ideologías: una falsa creencia. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/plinio-apuleyo-mendoza/ideologias-una-falsa-creencia-167890>
- Barbosa, L. C. (2018). *Estudiante de la clase de comunicación escrita y procesos lectores (CEPLEC 1)*.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Núñez, J. (2016). *Escritura académica: De la teoría a la práctica*. Pirámide.
- Serrano de Moreno, E. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: Una propuesta para la reflexión la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68. , I. (2006). *Estrategias de lectura: Materiales para la innovación educativa*. Graó.
- Vásquez, F. (2000). *Oficio del maestro*. Pontificia Universidad Javeriana.

Capítulo 15

LA EDUCACIÓN DEL CORAZÓN Y LA MENTE: UNA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA EN RESPONSABILIDAD SOCIAL

Patricia Izquierdo Ramírez

El amor es la capacidad de vivir el presente. De vivir con atención y respeto cada momento del presente. Ésta es una misión, una tarea, un trabajo, que no está solamente reservado a los sabios y a los profetas. Es el ejercicio de nuestra vida cotidiana...

Jean-Yves Leloup

Construyendo Mundo con la Niñez es una experiencia pedagógica cambiante y autorreflexiva que se da en el seno de los proyectos de Práctica en Responsabilidad Social (en adelante PRS) del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO, Sede Principal, una unidad académica transversal que contribuye en la formación de las y los estudiantes de pregrado desde el componente misional de UNIMINUTO.

El presente texto da cuenta de este proceso: en primer lugar, desde una descripción general de la experiencia, en un contexto que entrelaza la universidad y la sociedad; y, en segundo lugar, desde una reflexión praxeológica que narra los aprendizajes del proyecto desde el *ver*, el *juzar*, el *actuar* y el *devolver creativamente*.

Sobre la experiencia: un aprendizaje situado y consecuente con el espíritu de UNIMINUTO

El contexto institucional

La experiencia del proyecto Construyendo Mundo con la Niñez, que se comparte a continuación, tiene como primer contexto la actividad académica y de proyección social de un centro transversal que hace parte del componente misional de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO: el Centro de Educación para el Desarrollo (en adelante CEDJ), que tiene como función: «fortalecer en personas, organizaciones y comunidades vulnerables, sus valores, conocimientos y habilidades en responsabilidad social y ciudadanía activa, para que se conviertan en agentes del desarrollo y protagonistas de su transformación social». Para tal propósito el CED tiene a su cargo las asignaturas Desarrollo Social Contemporáneo (en adelante DSC) y Práctica en Responsabilidad Social Universitaria (en adelante PRS), ofrecidas a todos los estudiantes de pregrado en UNIMINUTO. Estos espacios potencian el compromiso social de nuestra comunidad académica mediante la reflexión teórica —principalmente en DSC— así como desde el *aprender haciendo* en PRS, mediante el aporte reflexivo y comprometido de estudiantes y docentes, en alianza con organizaciones sociales con las que desarrollan proyectos comunitarios en distintos sectores de Bogotá.

Es importante señalar que, para el desarrollo de la Práctica en Responsabilidad Social, el CED estructura el aprendizaje en distintos proyectos que formula en alianza con las organizaciones sociales. Desde la perspectiva académica, la PRS se constituye a través de dos escenarios: el primero es el aula universitaria (dos horas semanales), que se complementa con el segundo: el trabajo con las organizaciones comunitarias en territorios que se encuentran con altos niveles de fragilidad social, donde el estudiante asume un rol de facilitador de experiencias

pedagógicas (cinco horas semanales). Cabe anotar que el sentido general de este proceso:

Supone repensar al sujeto educativo más allá de su determinación como individuo pensante, productor y consumidor, más aún como ser actante-actor-sentiente, cuyo punto de partida subjetivo no será entonces la razón, sino la afectividad que moviliza, dinamiza, soporta y cuestiona la acción (López Murcia & Orrego Echeverría, 2013, p. 137).

De esta forma, la asignatura genera una articulación entre la teoría y la práctica desde los procesos comunitarios y territoriales que se adelantan desde el proyecto, en donde los estudiantes acompañan y aportan con sus sentires-saberes personales y profesionales. Así, las comunidades se convierten en espacios de aprendizaje-acción, descentrando el saber de las aulas y los conocimientos disciplinares para privilegiar un conocimiento situado y contextual, donde emerge la fragilidad del encuentro con el otro.

Construyendo Mundo con la Niñez

Específicamente, el proyecto Construyendo Mundo con la Niñez, cada año tiene como protagonistas a 180 estudiantes de diferentes programas académicos de UNIMINUTO; seis organizaciones sociales de base ubicadas en las localidades de Bosa, Engativá, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe y Tunjuelito; a un promedio de 550 niñas, niños y jóvenes que habitan estas localidades, y a los docentes del CED que acompañamos el proceso. En atención a las características propias del proyecto, es importante resaltar que si bien se hace una planeación anual, la experiencia que tienen los estudiantes que pasan por Construyendo Mundo con la Niñez, en clases, corresponde a un semestre académico, es decir, 16 sesiones de dos horas cada una, en las que participan 90 estudiantes de

diferentes programas y jornadas, divididos en tres cursos. Estos mismos estudiantes aportan durante la semana cinco horas de trabajo como facilitadores en las diferentes organizaciones sociales de base.

El proyecto se creó desde el año 2008 y, desde el año 2015, se ha enfocado especialmente en «promover en las niñas y niños, la formación de subjetividades, la comunicación asertiva y la participación, para fortalecer la convivencia, los diálogos interculturales y la construcción de iniciativas de paz en sus contextos». Esto ha cambiado al compás de las reflexiones del Centro de Educación para el Desarrollo, razón por la cual en el segundo semestre de 2016 se dio un giro hacia dos líneas de trabajo específicas: experiencias pedagógicas para el reconocimiento de las singularidades y experiencias pedagógicas para el reconocimiento de la emocionalidad.

La experiencia que se describe a continuación se da alrededor de la línea de reconocimiento de la emocionalidad, cuyo propósito es «acompañar los mecanismos de gestión de emociones que exploran, vivencian y definen las niñas, niños y jóvenes a la hora de hacer frente a las situaciones sociales que viven en sus contextos familiares, educativos, sociales y barriales». Desde entonces, lo que pretendemos docentes y estudiantes es facilitar el reencuentro con las emociones que nos habitan. Para ello, nos adentramos en descubrir cómo se configuran culturalmente las emociones, pasiones y sentimientos desde la cotidianidad, y la manera en que estas movilizan las formas como leemos la realidad, nos concebimos y relacionamos con los demás. Al respecto, es preciso aclarar que esta apuesta toma distancia de los planteamientos psicologizantes que determinan a los sujetos.

Para esta reflexión en particular, se comparte la experiencia de estudiantes y docentes durante el primer semestre académico del año 2017, resaltando principalmente la vivencia de los primeros. Desde esta perspectiva, la experiencia pedagógica de aula se orientó a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué construcciones emocionales se han venido configurando en las y los estudiantes desde sus propios contextos? Y

en respuesta a lo anterior, ¿cómo se asumen en sus distintos escenarios cotidianos? Debido a que el espacio comunitario está compuesto principalmente por niñas, niños y jóvenes, se ha buscado intencionalmente que la reflexión inicie desde la propia niñez, para justamente detonar posibilidades de encuentro más humanizadas, que den nuevos sentidos a su ejercicio pedagógico en comunidad, evitando reproducir prácticas violentas.

Sentipensando la experiencia desde un caminar praxeológico

Metodológicamente, el proyecto Construyendo Mundo con la Niñez se ha pensado en cuatro momentos clave: en el primero, *Reencuentro con las herencias emocionales*, se les propone a los y las estudiantes emprender un diálogo permanente con su niñez y sus ancestros, a través del autorrelato, como una posibilidad de hacer visibles sus construcciones emocionales y los códigos culturales que las sostienen. El segundo, denominado *Emociones que me acompañan y determinan*, busca que el estudiante reconozca con mayor claridad cuáles son las emociones que han estado presentes en su cotidianidad, cómo se han aprendido, de qué manera se manifiestan a través del cuerpo y las acciones cotidianas, y qué efectos tienen en la relación con los otros. El tercer momento, *Descubriendo otros recursos emocionales*, busca que los estudiantes, luego de su ejercicio reflexivo y de la escucha permanente de los relatos de sus compañeros, se acerquen a otros aspectos emocionales que les permitan nuevas construcciones de sí mismos y de las relaciones que tejen con los demás. Decantado lo anterior, los estudiantes pasan al cuarto momento, denominado *Tejiendo emociones con las niñas, niños y jóvenes*: aquí se plantean los principales aprendizajes y reflexiones que manifiestan los estudiantes al finalizar la experiencia de la práctica en responsabilidad social.

En consecuencia, la reflexión que se expone enseguida aborda cada uno de estos momentos, a manera de un camino, que no solo es reflexivo, sino, como diría Orlando Fals Borda (2015), es *sentipensante*...

El reencuentro con las herencias emocionales (*ver*)

En primera instancia, es pertinente resaltar que, para esta acción pedagógica en particular, se han desarrollado ciertos rituales con la intención de disponer en los estudiantes un ambiente de calidez y reconocimiento. Para ello, las clases se dan generalmente a manera de taller; el espacio se organiza de forma circular, con el propósito de facilitar y potenciar el contacto visual entre los presentes. Como metodología interactiva, el taller democratiza la palabra entre los estudiantes; por ejemplo, según la temática establecida, se propone una pregunta para dinamizar la reflexión interna. En este momento en particular el cuestionamiento es ¿Cuáles son las herencias emocionales que aprendimos y desarrollamos con la familia?

La clase inicia con un saludo que en las primeras cuatro o cinco sesiones lidero como docente, a través de actividades lúdicas para conocer los nombres, así como elementos básicos de sus biografías: con quién viven, cuáles son sueños o, simplemente, sus preocupaciones o logros de la semana. Esto les suele parecer inusual y a veces incómodo, pues ellos y ellas no acostumbran mostrarse desde sus lugares más cotidianos con «extraños», pero después de tres o cuatro sesiones este espacio adquiere mayor fuerza porque se tejen cercanías a través de sus relatos, al encontrar similitudes en sus historias de vida o percepciones personales¹.

Puntualmente, en este primer momento emprendemos un viaje a la niñez, trayendo al presente paisajes emocionales que evocan: las personas

1 Después del primer tercio del curso, la dinámica es organizada por estudiantes del grupo diferentes maneras: a través del juego, de compartir de una reflexión, un aprendizaje, o una experiencia significativa de la semana. Este espacio tiene una duración de 15 minutos.

que acompañaron la crianza, los lugares donde esta se dio (urbanos o rurales), los colores, los olores, las formas del rostro y sus expresiones; los alimentos preferidos y lo que transmitían; los juegos y los juguetes; las celebraciones y rituales familiares; los diminutivos o apodos con que eran llamados; las representaciones emocionales que tenía cada miembro de la familia; los momentos en que se experimentó la tristeza, la alegría, la esperanza; lo que significaban espacios vitales como el barrio o el colegio. Todo esto, aderezado con las condiciones sociales, económicas, religiosas, culturales y políticas que acontecían en estos momentos de la infancia². Como afirma Óscar Angarita, estudiante de Ciencias Bíblicas: «El aprender a explorar nuestras emociones y el ser capaz de reconocer sus reacciones e implicaciones en nuestra personalidad se convirtió en una oportunidad para conocernos más y encarar, incluso, nuestros miedos, aceptarlos y superarlos» (Angarita, 2017, comunicación personal).

La información es traída al espacio de aula por medio de las narraciones de estudiantes que son detonadas a través de objetos con carga histórica emocional: fotos que dan cuenta de vínculos y fechas significativas, mapas socioemocionales que relacionan momentos familiares con los acontecimientos históricos que estaba viviendo el país, historias de vida o autorrelatos. Estos ejercicios permiten describir en detalle las formas como percibían su niñez, sus lugares emocionales, las formas de cuidado, las representaciones que tenían de ellos en el colegio, el barrio y la familia, el vínculo que se tenía con las personas adultas. De esta forma, se generan ciertos reflejos emocionales que detonan más cercanías con niños y niñas de la comunidad.

Cabe subrayar que los ejercicios escritos y verbales fueron develando otras lecturas de la infancia y de su relación con los adultos, esto permitió que los estudiantes logaran ponerle nombre a ciertas vivencias y

2 Para este momento en particular se dedican cinco sesiones de clase, distribuidas de la siguiente forma: dos para analizar la historia de vida y el contexto histórico, una para abordar el castigo emocional y dos para analizar qué emociones se han aprendido generacionalmente. Esta evocación del niño interno nos permitió ir identificando los sentires más presentes en nuestra infancia y sus transformaciones en la relación con las otras personas.

emociones, así como desnaturalizar las diferentes formas de violencia que experimentaron y que en un primer momento consideraban «necesarias» para su proceso de formación. Este recordar permanente al niño o niña que fuimos y seguimos siendo, generó diferentes acciones, tanto a nivel personal como en las propuestas de trabajo con los niños de la comunidad, ya que los estudiantes manifestaban mayor apertura a la escucha y al reconocimiento, lo cual favoreció el desarrollo de su acción pedagógica, tal como lo deja ver Angie Yate Gómez, estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil:

Tratamos de integrarnos de la mejor manera con los niños y niñas a pesar de que no los conocíamos, poco a poco pudimos ir conociendo sus diferentes vidas, mediante el diálogo y practicando mucho la escucha, así mismo haciéndoles un ambiente de aprendizaje diferente a otros contextos en donde ellos se relacionan. (Yate, 2017, comunicación personal).

Las emociones que me acompañan y determinan (*juzgar*)

Este segundo momento está pensado para que el estudiante se pregunte: ¿Cuáles son las emociones más presentes en mi vida adulta? Como resultado del primer momento, los estudiantes lograron describir con mayor detalle y claridad sus características emocionales, de que miembro de la familia eran aprendidas. También se argumentó respecto a cómo han forjado lo que son y sus formas de manifestarse. Llama la atención que, inicialmente, esta narración se presentaba como algo determinado. Como lo manifestaban algunos estudiantes durante las clases: «Soy malgeniado y esto es aprendido de mi padre o madre, me cuesta perdonar, reconozco que tengo amargura, no tengo control de la ira y la tristeza».

En el segundo momento, con un panorama emocional un poco más claro, a través de dos sesiones de trabajo lograron hacer visibles las

emociones de la infancia e identificar la forma como estas desencadenaron el *repertorio emocional de la adultez*.

Como resultado de estos ejercicios sobresalieron cinco emociones que fueron comunes al sentir de los tres cursos: *rabia, tristeza, ansiedad, miedo y soledad*. Con esta información se procedió, a profundizar en dichas emociones, analizando cómo se manifiestan a través de palabras y acciones, cómo se han venido configurando desde escenarios sociales, económicos, políticos y religiosos, cuáles son los códigos culturales que se manejan para darles carne en la vida cotidiana, qué efectos tienen en la salud y en las percepciones de sí mismos y, finalmente, el reflexionar acerca de cómo esto incide en las lecturas de realidad.

Para este propósito, mediante el trabajo grupal, entre estudiantes, retoman y presentan cada una de ellas, con la intención de generar nuevas interpretaciones. Por ejemplo, de emociones como la soledad, se analizan las formas como el sistema capitalista promueve el individualismo a través de la idea del éxito personal y no colectivo, o cómo las jornadas laborales extensas fracturan los espacios para compartir en familia, cómo algunos dispositivos electrónicos están cambiando las dinámicas de encuentro entre las personas. Con este tipo de ejercicios, se proponen reflexiones que oscilan entre la realidad personal y las lecturas de realidad que hacemos con los estudiantes, de acuerdo con las características de cada contexto en que se da la PRS, pero también la vida cotidiana³.

Es importante mencionar que todo ese trasegar reflexivo que se propone al grupo de estudiantes en aula y campo, busca reconocer otros

3 Al respecto, Byung-Chul Han (2012), en su libro *La sociedad del cansancio*, advierte que a partir del siglo XXI, vienen aumentando de manera exponencial las enfermedades neuro-nales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno límite de la personalidad o síndrome de desgaste ocupacional. Todo esto se debe a que el sistema ha creado unos ideales del sujeto «feliz y exitoso», dispositivos con los que se busca, que sea él mismo quien se produzca y se sobre explote, incluso ejerciendo violencia sobre sí o sobre otros para alcanzar el ideal supuesto. Estas interpretaciones descubren otros lugares de las emociones y las proponen como códigos culturales creados, que están produciendo otras formas de sentir como la culpa por no alcanzar los ideales deseados.

sentidos de vida más trascendentes y menos centrados en la autoexplotación (Han, 2012), el conocimiento intelectual o la adquisición de bienes materiales y, en consecuencia, incidir en la acción pedagógica con niñas y niños desde el escenario comunitario.

Ya con ciertas comprensiones del lugar en el que se está explorando la emocionalidad, los y las estudiantes se adentran en el mundo emocional con niñas, niños y jóvenes desde dos frentes: el primero consiste en construir junto con ellos un mapa emocional que les permita identificar cuáles son las emociones que están más presentes en sus vidas, cómo se configuraron, a través de qué personas y situaciones y cómo se manifiestan en su cotidianidad. En últimas se busca que niñas, niños y jóvenes sean más conscientes de todo su equipamiento emocional y de cómo se ha venido tejiendo. Para ello, los estudiantes crean metodologías que estimulan la expresión a través de la palabra, la escritura, el juego, el dibujo, la pintura, la música, entre otras; cada una de esas propuestas se matiza con las características propias de cada organización social de base en su propio contexto.

El segundo frente se ocupa de reflexionar sobre el trámite de emociones como la tristeza, el rechazo, la soledad, el odio, entre otros, así como de divisar otros paisajes emocionales posibles que afiancen la solidaridad y el sentido de lo comunitario, el respeto por la vida, la importancia de cultivar la esperanza y el gozo. Cabe resaltar que en este aspecto se insiste en educar la sensibilidad como una posibilidad de producir nuevos lenguajes que contengan mayor expresividad emocional, capaces de producir vida, compromiso y solidaridad, entre otros aspectos que tejen lazos sociales. En este marco, la propuesta que desarrollan los y las estudiantes se caracteriza por el reconocimiento de niñas, niños y jóvenes como sujetos que traen consigo un mundo interno propio del que hace parte lo afectivo y que se articula con la experiencia infantil.

Descubriendo otros recursos emocionales (*actuar*)

Para este último momento, la pregunta que continuó tejiendo el proceso fue: ¿Qué se requiere —pedagógicamente hablando— para hacer frente al individualismo y al egocentrismo que está experimentando la sociedad? De modo que los siguientes talleres se orientaron a resaltar el amor como emoción suprema de la que se derivan otras expresiones como la ternura, la empatía, la compasión, la humildad, la cooperación, la reciprocidad, la solidaridad, la interdependencia y, en últimas, la educación del corazón y la mente. El propósito era descubrir con los estudiantes nuevos paradigmas en las relaciones sociales y en la vida interpersonal, que hicieran frente a la violencia institucionalizada impuesta por la vida moderna.

Para estas últimas sesiones, los estudiantes identificaron expresiones altruistas que consideraban necesarias para generar pequeñas transformaciones en las relaciones con los otros y que se podían estimular y abordar desde lo pedagógico en sus prácticas con las niñas y los niños, resaltando particularmente la ayuda a los demás, la importancia de la construcción colectiva, la manifestación del afecto a través de la palabra y las acciones. Para desarrollar este propósito, cada curso fue subdividido en 6 grupos, cada uno de estos grupos se encargó de explicar dichas manifestaciones prosociales y cómo podrían tomar forma en sus espacios vitales como la universidad, o la Práctica en Responsabilidad Social.

Como resultado de este ejercicio, surgieron las siguientes propuestas: algunos grupos resaltaron la importancia de la palabra transformadora y creadora, por lo cual se realizaron diferentes actividades que se centraban en reconocer de manera escrita y verbal las principales virtudes de los niños y estudiantes; otros grupos propusieron rituales de la palabra, en el que los niños en diferentes momentos se turnaban para agradecer por lo recibido durante el día. En esta misma lógica, uno de los grupos propuso un espacio denominado el «desahogadero», en donde, de manera autónoma, los niños y niñas comentaban sus preocupaciones

y recibían solidaridad o consejo por parte de sus pares. Para los más tímidos se crearon títeres pequeños para que en las noches les pudieran contar el balance del día, cómo se sintieron, que les molestó y de qué se sentían agradecidos. Otras actividades interesantes que surgieron fueron: el intercambio de juguetes, la recolección de alimentos por parte de niños y niñas para otras familias, jornadas de autocuidado con masajes y comida, celebraciones de cumpleaños, jornadas de juegos tradicionales, ferias de los derechos y el buen trato⁴.

De todo este despliegue creativo, quisiera resaltar dos propuestas, ya que estas incidieron en el espacio familiar de los niños: una es «La familia es cuento» iniciativa que trató de estimular la lectura en familia a través de cuentos que resaltaban el amor y el bien colectivo y el segundo era «La pelota preguntona», que consistía en que cada niño se turnaba la pelota para preguntarle a las personas en casa alguna acción prosocial y esta era narrada al día siguiente a los otros niños.

En esencia, lo que se busca mediante estas iniciativas es potenciar el amor como una emoción sin la cual la convivencia no sería posible (Maturana, 2001), ya que es una acción de dominio en la que las otras y los otros son reconocidos como *legítimos otros*, por ende, es fundadora de lo social. En esa línea, Cussiánovich (2010) propone el amor como una forma de lenguaje que se aprende o se resiste gracias a otros, de modo que el afecto se constituye en un elemento emancipador al propiciar nuevas sensibilidades que movilizan pasiones humanizantes. Este autor insiste en afirmar que es por el amor y en el amor como nos hacemos humanos; por tanto, la educación, como fenómeno humano, debe estar fundamentada ontológica, epistemológica y metodológicamente en el

4 Autores como Barady (2013) reconocen la importancia de potenciar el relacionamiento afectivo y de cuidado mutuo como una expresión de buen trato, el cual es tan indispensable para la supervivencia como otras funciones vitales. Resaltan, además, que cuando la vida familiar y comunitaria se basa en dinámicas de solidaridad, cuidado mutuo, apoyo afectivo y material, las personas pueden gozar de ambientes más amorosos que les permiten experimentar sensaciones de felicidad, así como disminución del estrés que se produce en la vida cotidiana.

amor; debe posibilitar vivencias y experiencias donde se reconozcan todas las dimensiones y facetas de la existencia humana.

El amor no solo es una vía para aprender a conocer y aprender a ser, sino que también es un detonante que permite comprometerse y responsabilizarse con las apuestas éticas construidas. En palabras de María Oviedo, estudiante de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte:

El trabajar con esta población y comprender las dificultades con las que viven cada día, me llevó a dejar ese espíritu individualista con el que llegué a la fundación el primer día y que fue cambiando día tras día, al trabajar con estos niños y entender sus problemáticas. Me permitió afianzar valores como la comprensión, la paciencia, la solidaridad, el compromiso social, la sensibilidad, el trabajo en equipo [...] Por otra parte, me llevo los lazos afectivos que logré tener con algunos de los niños con los que pude trabajar (Oviedo, 2017, comunicación personal).

Estas reflexiones resultan sumamente interesantes y desafiantes para los estudiantes, pues les permiten encontrarse con otros lugares y sentidos del espectro emocional, que nos recuerdan nuestra propia valía, sentidos de vida y la importancia de construir vínculos armoniosos con todo lo que nos rodea.

Aproximaciones emociones con las niñas, niños y jóvenes (*devolución creativa*)

Cabe señalar que cada uno de los momentos se propone detonar ciertos aprendizajes, reflexiones y habilidades que les fueron útiles de forma personal y en el trabajo con las niñas y niños en la comunidad, destacándose en los estudiantes habilidades en el liderazgo social, la comunicación asertiva, la expresión de emociones, el reconocimiento de las emoción

individuales y colectivas, así como una mayor conciencia de la historia familiar. Como plantea la estudiante Yeimi Avendaño, del programa de Licenciatura en Idioma Extranjero-Inglés:

Mis aprendizajes más significativos en cuanto a la PRS fueron: primero, ponerse en el lugar del niño, ya que todos fuimos niños alguna vez [...] He llegado a la conclusión de que debemos tratarlos como nos hubiera gustado que nos trataran, recordar las cosas que nos hirieron por parte de los adultos en nuestra niñez, para así mismo no repetirlo con ellos. Segundo, darles a los niños el valor que se merecen; como vimos en la clase, los niños están muy desprotegidos, así que podemos comenzar por interesarnos más por sus vidas y así mismo saber cuáles son las situaciones que los agobian y cómo podemos ayudar para mejorar esa situación (Avendaño, 2017, comunicación personal).

Conclusión

Además de lo mencionado en el apartado anterior, se observó que se teje un mayor sentido de sororidad entre los estudiantes al reconocerse desde un ejercicio más humanizado, que se sale de la lógica escolarizada tradicional, donde el ser y sentir se encuentran un poco rezagados: «Considero que el aprendizaje fue constante y puedo resaltar que me ayudó a mejorar como persona, fortaleciendo mis capacidades como líder en términos de paciencia, trabajo en equipo, a continuar haciendo las cosas de la mejor manera» (Forero, 2017, comunicación personal).

En tanto reflexividad, la palabra permite enunciar con claridad lo que antes no tenía nombre, reconociendo, por ejemplo, ciertas formas de violencia que se han sostenido generacionalmente, o la ausencia de expresiones afectuosas, entre otros aspectos: «De los aprendizajes más significativos que adquirí en la práctica, fue reconocer las necesidades de las sociedades en la que vivo y como podrían suplirse, además de

desarrollar habilidades comunicativas más asertivas» (Muñoz, 2017, comunicación personal). Por otra parte, hay una comprensión más allá de la casuística de las comunidades, pues se llevan las reflexiones críticas a un plano más amplio, el de la sociedad que construimos a diario, como lo afirma la estudiante de Administración de Empresas Camila Guerrero: «Considero que la toma de conciencia en relación a la importancia de los derechos de una población como lo son los niños y la forma en la que muchas personas los vulneran, afectando de forma directa a las futuras generaciones» (Guerrero, 2017, comunicación personal).

De forma significativa, se resalta cómo los estudiantes elaboran otras comprensiones de lo que implica ser niño o niña en esta sociedad, tienen mayor conciencia de las distintas formas de violencia a las que se ven expuestos y son capaces de proponer alternativas desde el trabajo cotidiano de las organizaciones para mitigar esos impactos y desarrollar posicionamientos críticos al respecto.

Referencias

- Barady, J. (2013). *Los buenos tratos a la infancia parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Cussiánovich A. (2010). *Aprender la condición humana: Ensayo sobre la pedagogía de la ternura* (2.ª ed.). Ifejant.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO; Siglo del Hombre.
- Han, B-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Heder.
- López Murcia, L. M. & Orrego Echeverría, A. (2013). *Discursos, subjetividades y agencias en la universidad: Experiencias del CED-UNIMINUTO*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10.ª ed.). Centro de Educación del Desarrollo.

CONCLUSIÓN

El currículo, comprendido como todo aquello que ocurre dentro (currículo explícito) y fuera (currículo oculto) de una institución educativa, no puede aislarse de los procesos que nos demanda la globalización. Por eso, las reflexiones teóricas en torno a la internacionalización y las experiencias pedagógicas cobran sentido cuando las prácticas son transformadas y esto se evidencia en el currículo.

Se espera, entonces, que los programas académicos implementen a corto plazo reflexiones microcurriculares para incluir perspectivas globales en los contenidos ya establecidos, intervenciones de 2 o 4 semanas de tipo COIL y análisis de tendencias en la disciplina. A mediano y largo plazo, deben existir rutas de formación en lengua extranjera en espacios académicos disciplinares, de tal forma que se dé un uso real y comunicativo al inglés como lengua extranjera. Es necesaria, además, la inclusión de perspectivas globales a nivel macrocurricular y esta competencia global debe incluir procesos de reflexión y valoración de la identidad nacional y los valores de nuestro país. Todo esto debe ser

evaluado y revisado para saber si ha sido o no efectiva la intervención curricular.

Desde esta perspectiva, la primera parte de esta obra ha provisto al lector una discusión sobre los aspectos más relevantes en un proceso de internacionalización del currículo: inclusión y enseñanza de lenguas extranjeras, definiciones y acercamientos teóricos sobre internacionalización del currículo, colaboración en línea internacional como alternativa a la movilidad académica, identidad nacional y valoración de lo autóctono como consencuencia del aprendizaje global, estrategias para evaluar la internacionalización y un ejemplo concreto de un ejercicio de internacionalización desde la creación del CIIDE.

Por otro lado, las reflexiones y aprendizajes provistos en las experiencias pedagógicas pueden inspirar formas diferentes e innovadoras de orientar los espacios académicos y, así, continuar el círculo de reproducción de buenas prácticas. Un currículo pertinente no es solamente un currículo internacional, sino aquel que fomenta la innovación pedagógica en el aula y hace visibles las buenas prácticas. Por ello, en la segunda parte de esta obra se ha presentado estrategias exitosas en el aula de clase, producto del deseo de innovar y de hacer una labor efectiva en el aula. Todas estas prácticas tienen en común que pueden ser replicadas por otros profesores. La unión de reflexión teórica y acciones concretas del aula de clase provee un amplio panorama para generar un currículo pertinente. En conjunto, la reflexión teórica rigurosa y la acción concreta son la fórmula para lograr una buena intervención curricular.

Finalmente, la idea que debe atravesar todo proceso de reflexión curricular es que la internacionalización del currículo no debe ser vista como un requisito o tarea más que se le agrega a la labor de la educación superior. Es una labor continua que surge desde el quehacer diario del profesor, que es un sujeto reflexivo y analiza tanto las situaciones globales como su incidencia en el aula de clase. Nadie puede escapar de esto, muestra de ello ha sido la afectación del mundo por un virus originado en China que pronto se convirtió en pandemia. Vivimos en un mundo

interconectado y el conocimiento también lo está, por eso el reto de internacionalizar nuestros currículos e implementar buenas prácticas pedagógicas es hoy más relevante que nunca. De ahí la importancia de esta obra, que en su primera parte provee elementos teóricos sobre la internacionalización del currículo. Se invita así a la reflexión profunda sobre cuáles son los elementos que debe incluir un plan de estudios internacionalizado.

En su composición se utilizaron los tipos
Adobe Caslon Pro, Acumin Variable
Primera edición 2021
Bogotá, D. C., Colombia.

La internacionalización en la educación superior con frecuencia es vinculada exclusivamente a la movilidad académica entrante y saliente, tanto de estudiantes como de profesores. No obstante, las tecnologías de la información y comunicación e incluso situaciones ocasionadas por el nuevo coronavirus (COVID-19), han llevado a replantear estos y otros imaginarios relacionados con la internacionalización, resaltando la importancia de procesos de internacionalización en casa e internacionalización del currículo. A través de la presente obra, se pretende llevar al lector por una ruta que le permita apropiarse algunos conceptos claves de internacionalización en casa, cuyo eje central es la internacionalización del currículo. Se resalta, también, la mirada a la metodología COIL como una herramienta relevante y relativamente sencilla para potenciar la visibilidad nacional e internacional.

La segunda parte del texto consiste en presentar experiencias pedagógicas significativas en el aula, pues se busca desvincular la internacionalización del “aeropuerto y el avión” y llevarla al aula de clase. La visión general que ofrece la obra puede permitir al lector tener una idea amplia de lo que implica la internacionalización del currículo y de esa forma facilitar la construcción de currículos pertinentes y equitativos en las instituciones de educación superior.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial