

# Evaluando

LA 

# Evaluación



Reflexiones en torno  
a la evaluación en la educación  
superior y experiencias pedagógicas



# Evaluando



# Evaluación

Reflexiones en torno a la  
evaluación en la educación  
superior y experiencias pedagógicas



**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**  
Marelen Castillo Torres

**Rector Sede Principal**  
Jefferson Enrique Arias Gómez

**Directora General de Investigaciones**  
Amparo Vélez Ramírez

**Vicerrectora Académica Sede Principal**  
Luz Alba Beltrán Agudelo

**Director de Investigación Sede Principal**  
P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

**Coordinadora General de Publicaciones**  
Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Coordinadora de Publicaciones Sede Principal**  
Paula Liliana Santos Vargas

Evaluando la evaluación: reflexiones en torno a la evaluación en la educación superior y experiencias pedagógicas / Luz Alba Beltrán Agudelo, Carlos Hernando Pacheco Rivera, Javier Iván Guerrero Escobar... [y otros 15.]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2018.

ISBN: 978-958-763-286-6

280 p. il.

1. Educación superior -- Investigaciones -- Colombia 2. Praxeología -- Educación  
3. Evaluación educativa -- Colombia 4. Pedagogía -- Investigaciones -- Colombia  
5. Profesores universitarios -- Estudio de casos -- Colombia i. Beltrán Agudelo, Luz Alba  
ii. Pacheco Rivera, Carlos Hernando iii. Guerrero Escobar, Javier Iván iv. Martínez Páez, Fray  
Martín v. Ávila Vargas, Claudia vi. Chaparro Africano, Adriana María vii. Rodríguez Guerra,  
Juan Pablo viii. Pinzón Alfonso, Rafael Humberto ix. Pedraza Pulido, Shirley Jennifer x. Romero  
Martínez, Ruby Stella xi. Rodríguez Medina, Sandra Patricia xii. Martínez Venegas, Nidia Cristina  
xiii. España González, Carmen Elena xiv. Acevedo Castro, Diego Lizandro xv. Bustos Castañeda,  
Henry Yecid xvi. Arias Hernández, Janneth xvii. Espejo Novoa, Luz Herminda xviii. Reyes Rojas,  
Roger Alexander

CDD: 378.1 E91e BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 93287

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib93287>

## **EVALUANDO LA EVALUACIÓN. Reflexiones en torno a la evaluación en la educación superior y experiencias pedagógicas**

### **Autores**

Luz Alba Beltrán Agudelo, Carlos Hernando Pacheco Rivera, Javier Iván Guerrero Escobar, Fray Martín Martínez Páez, Claudia Ávila Vargas, Adriana María Chaparro Africano, Juan Pablo Rodríguez Guerra, Rafael Humberto Pinzón Alfonso, Shirley Jennifer Pedraza Pulido, Ruby Stella Romero Martínez, Sandra Patricia Rodríguez Medina, Nidia Cristina Martínez Venegas, Carmen Elena España González, Diego Lizandro Acevedo Castro, Henry Yecid Bustos Castañeda, Janneth Arias Hernández, Luz Herminda Espejo Novoa, Roger Alexander Reyes Rojas.

### **Corrección de estilo**

Elvira Lucía Torres Barrera

### **Diagramación y diseño de portada**

María Paula Berón Ramírez

### **Impresión**

Xpress Studio Gráfico y Digital S.A.S

### **Impreso en Colombia - Printed in Colombia**

Primera edición: julio de 2018

1000 ejemplares

### **Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

Calle 81 B # 72 B - 70

(+571) 2916520 ext. 6012

Bogotá D.C. - Colombia

©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.



# ÍNDICE

PRESENTACIÓN 13

## **PRIMERA PARTE**

REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN 17

INTRODUCCIÓN 19

La evaluación en educación desde las prácticas selectivas hasta la praxeología 21

*Luz Alba Beltrán Agudelo*

¿Qué tan adecuada es la aproximación holista de la evaluación en educación?: la educación liberadora para una evaluación liberada 37

*Carlos Hernando Pacheco Rivera*

---

7

Educación de calidad al alcance de todos desde la perspectiva de las pruebas Saber y los indicadores MIDE 57

*Javier Iván Guerrero Escobar*

Los protagonistas en la evaluación 69

*Luz Alba Beltrán Agudelo*

El ABC de la autoevaluación de programas (qué no nos gusta) 79

*Fray Martín Martínez Páez*

## **SEGUNDA PARTE**

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS DE PROFESORES (2017) 95

INTRODUCCIÓN 97

Trastear el aula: otra forma de enseñar y aprender 99  
*Claudia Ávila Vargas*

Aulas Vivas: de la simultaneidad y otros logros  
en el quehacer universitario 113  
*Adriana María Chaparro Africano*

Hacia el interior de mi ser 141  
*Juan Pablo Rodríguez Guerra*

El trabajo autónomo presencial con apoyo  
desde las TIC 149  
*Rafael Humberto Pinzón Alfonso*  
*Shirley Jennifer Pedraza Pulido*

8

El aula invertida en la asignatura de  
Legislación Comercial 163  
*Ruby Stella Romero Martínez*

El caligrama como estrategia didáctica para  
motivar la escritura en el aula 173  
*Sandra Patricia Rodríguez Medina*

Filosofía en el aula: una apuesta y una opción 185  
*Nidia Cristina Martínez Venegas*

El aspecto social en la Ingeniería <i>Carmen Elena España González</i>	199
La hora de la concentración <i>Diego Lizandro Acevedo Castro</i>	211
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr) aplicado en el aula de clase <i>Henry Yecid Bustos Castañeda</i>	219
Los objetos virtuales de aprendizaje como potenciadores socioeducativos <i>Janneth Arias Hernández</i>	235
La galería contable <i>Luz Herminda Espejo Novoa</i>	249
Publicación académica vs. Colciencias: generación de nuevo conocimiento y apropiación social <i>Roger Alexander Reyes Rojas</i>	255

### **TERCERA PARTE**

LÍNEAS DE ACCIÓN DE LA SEDE PRINCIPAL FRENTE A LAS PRUEBAS SABER	273
Líneas de acción de UNIMINUTO, Sede Principal, frente a las pruebas Saber	275

## ÍNDICE FIGURAS

Figura 1.	Ejemplos de rúbricas	108
Figura 2.	Feria Agroecológica UNIMINUTO	125
Figura 3.	Cálculo de dedicación semanal por crédito académico en un semestre	155
Figura 4.	Ejemplo de cálculo de la dedicación semanal por semestre de una asignatura	155
Figura 5.	Relación tecnología-innovación	156
Figura 6.	Representación del modelo educativo UNIMINUTO	157
Figura 7.	Herramientas de aprendizaje	159
Figura 8.	Caligrama presentado en la clase de Gramática Española	177
Figura 9.	Estudiantes de la clase de Gramática Española (primer semestre de 2017) observando la exposición de caligramas	182
Figura 10.	¿Conoces tu territorio? (pretest)	243
Figura 11.	¿Conoces tu territorio? (postest)	243
Figura 12.	Sentimientos respecto al territorio (pretest)	244
Figura 13.	Sentimientos respecto al territorio (postest)	244
Figura 14.	Lugares conocidos del territorio (pretest)	245
Figura 15.	Lugares conocidos del territorio (postest)	245
Figura 16.	Estudiantes preparando la galería	251
Figura 17.	Cartel realizado para la galería	252

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Entrevista a estudiantes de Mercadeo Agropecuario. Sistematización de la práctica pedagógica Aulas Vivas	118
Tabla 2.	Indicadores Mercados Agroecológicos UNIMINUTO	127
Tabla 3.	Evaluación del microcurrículo	128
Tabla 4.	Evaluación de la ejecución del microcurrículo	129
Tabla 5.	Evaluación del cumplimiento de las expectativas	130
Tabla 6.	Evaluación del desempeño de la profesora	130
Tabla 7.	Evaluación del desempeño del estudiante	131
Tabla 8.	Propuesta de objetivos, competencias, contenidos, metodologías y recursos para el curso	131
Tabla 9.	Propuesta para aprovechar recursos disponibles en el curso	132
Tabla 10.	Resultados de la prueba y parámetros estadísticos anteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr	226
Tabla 11.	Cuestionario de competencias genéricas individuales sección de pensamiento crítico	226
Tabla 12.	Resultados de la prueba t de Student y parámetros estadísticos posteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr	228

Tabla 13.	Resultados de la prueba de mínima competencia de habilidades básicas y parámetros estadísticos anteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr	229
Tabla 14.	Resultados de la prueba de mínima competencia de habilidades básicas y parámetros estadísticos posteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr	229
Tabla 15.	Qué se publica, con qué objetivo y en dónde	260
Tabla 16.	Tipologías textuales y áreas del conocimiento	261
Tabla 17.	Tipos de arbitraje para publicaciones académicas	265

## Presentación

Durante la década de 1990, muchos países latinoamericanos empezaron a crear u organizar sus sistemas nacionales de evaluación, como producto de las iniciativas regionales que pretendían generar transformación mediante mejoras en la educación. Debido a esto, la evaluación adquirió especial relevancia por ser determinante para informar sobre la efectividad de políticas, estrategias y sistemas vinculados al rendimiento académico de estudiantes. Mucho debate se ha generado al respecto. Más de 30 años después, continúa la polémica y el protagonismo de la evaluación trasciende el rendimiento académico de los estudiantes para generar indicadores de diversos aspectos, como la calidad de las instituciones, comparativos entre las mismas y pertinencia de programas, entre otros.

Por esta razón, la Vicerrectoría Académica de la Sede Principal de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, y los equipos de la Dirección de Docencia y de Calidad, consideran importante indagar al respecto y brindar algunas herramientas que proporcionen orientaciones prácticas para alcanzar mejores prácticas evaluativas que garanticen la calidad. Para tal fin, se publica el libro *Evaluando la evaluación. Reflexiones en torno a la evaluación en la educación superior y experiencias pedagógicas*, que lleva inicialmente al lector por un camino de cinco capítulos dedicados a la reflexión teórica sobre la evaluación en el contexto de UNIMINUTO. El viaje inicia con la discusión sobre la evaluación en educación desde las prácticas selectivas hasta la praxeología, para posteriormente abordar la pregunta ¿Qué tan adecuada es la aproximación holista de la evaluación en educación?: la educación liberadora para una evaluación liberada, luego profundiza en elementos de las evaluaciones externas como la aplicadas por el Icfes, los indicadores MIDE y cómo deben ser entendidos desde la misión particular de UNIMINUTO. Posteriormente, el lector dará una mirada a los protagonistas de la evaluación para concluir con importantes reflexiones de la autoevaluación en procesos de calidad de programas.

En la segunda parte se presentan las experiencias pedagógicas de profesores de la Sede Principal, que han sido sistematizadas y que, al igual que en el primer libro de esta serie *Didáctica para no didácticos. Reflexiones frente a la didáctica, enseñanzas y experiencias pedagógicas* publicado en 2017, da cuenta de las experiencias de los profesores en el

aula, experiencias que son inspiradoras para otros profesores y que pueden contribuir a mejorar la práctica educativa en nuestro contexto.

En la tercera y última parte se presentan ciertas líneas de acción generales para abordar desde los diferentes programas las pruebas Saber Pro, con el fin de contribuir al logro de mejores resultados en las mismas, toda vez que son indicadores de suma importancia a la hora de medir la calidad y efectividad de los programas.

Así, se busca responder a un gran interrogante: ¿Cómo debe ser abordada la evaluación de una institución de educación superior que a su vez es evaluada por entes externos y también evalúa a sus estudiantes y profesores? En la búsqueda de una respuesta a esta pregunta, viene a la mente el siguiente comentario de Carlos E. Vasco:

Esta es otra variante del insoluble problema de Catón el Mayor cuando preguntó en el Senado de la antigua Roma a quienes querían organizar una especie de policía: “¿*Quis custodiet ipsos custodes?*” (¿Quién va a vigilar a los vigilantes mismos?). Ahora habría que preguntar a quienes proponen que enseñar a los profesores: “¿*Quis docebit ipsos docentes?*” (¿Quién va a hacer docencia a los docentes mismos?). (10 de marzo, 2016).

---

14

Para efectos de la presente reflexión diríamos, en general: ¿Cómo evaluamos la evaluación? Con este interrogante como marco de referencia, este segundo libro de la serie de publicaciones de la Vicerrectoría Académica de la Sede Principal, pretende promover la reflexión teórica situada, la visualización de las buenas prácticas de los profesores y la orientación general de la evaluación y, con ello, brindar elementos que permitan resolver esa pregunta.

Javier Guerrero Escobar  
Coordinador Desarrollo Profesoral

### Referencias

Vasco, C. E. (10 de marzo de 2016). *Siete retos de la educación colombiana para el período de 2006 a 2019*. Conferencia dictada en la Universidad EAFIT, Medellín. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/RetosEducativos.pdf>







# PRIMERA PARTE

REFLEXIONES TEÓRICAS  
EN TORNO A LA EVALUACIÓN



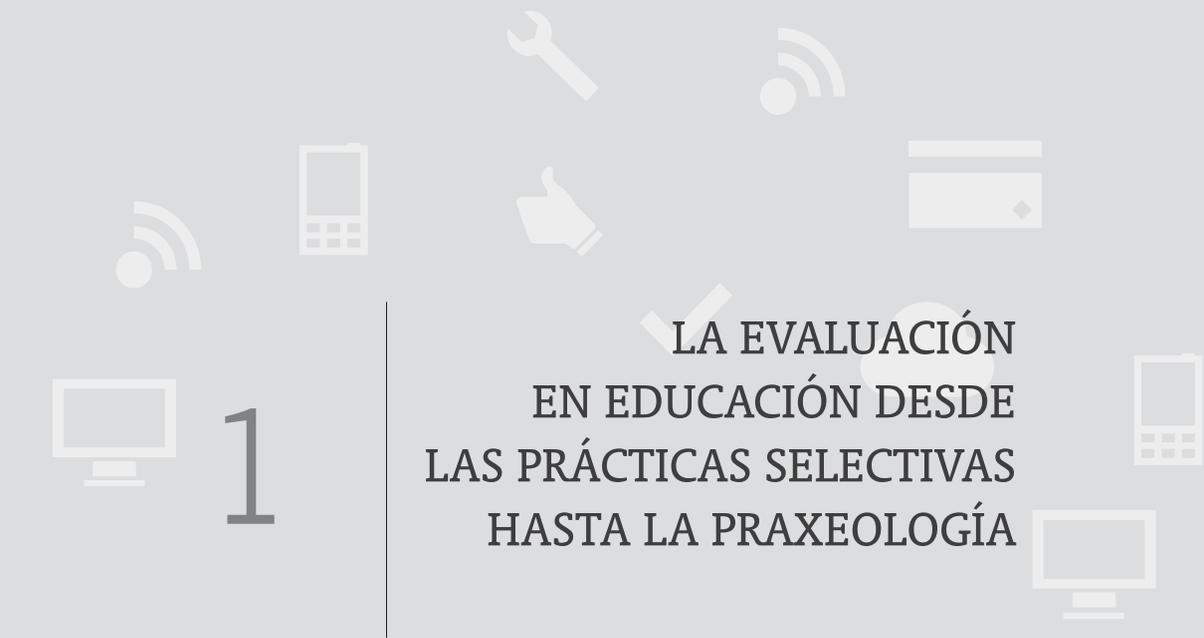
## Introducción

El propósito de esta primera parte del libro es hacer una breve y sencilla reflexión teórica acerca de la evaluación del aprendizaje en el contexto de UNIMINUTO, tema de gran relevancia en nuestro quehacer como institución de educación superior.

Parte fundamental de la labor profesoral es evaluar y ser evaluados. Los profesores son arte y parte en el fenómeno de la evaluación del aprendizaje, también los programas con sus estrategias y prácticas. No obstante, no todos los educadores, especialmente los profesores universitarios que frecuentemente se han desenvuelto en otras disciplinas distintas a la pedagogía, han hecho reflexiones profundas en cuanto a una evaluación del aprendizaje que los lleve a mejorar sus prácticas evaluativas.

Con estas sencillas reflexiones, se busca brindar un marco de referencia que genere inquietudes, debates y opiniones en torno a la evaluación del aprendizaje en el contexto de UNIMINUTO Sede Principal, sin pretender ofrecer respuestas absolutas a un fenómeno tan complejo y con tantas aristas como lo es la evaluación del aprendizaje en la educación superior.





# LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN DESDE LAS PRÁCTICAS SELECTIVAS HASTA LA PRAXEOLOGÍA

## 1

*Luz Alba Beltrán Agudelo*

### Introducción

A través de esta reflexión invito a todos los profesionales que ejercen la función de profesores y cumplen con la misión de enseñar, para que encuentren un momento y logren cuestionarse sobre los conceptos que tienen de la *evaluación* y la forma como la realizan.

La evaluación educativa es un asunto de gran relevancia, que supera la moda, pero incluye lo que está pasando en el contexto educativo. Por ejemplo, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) empieza a preguntarle a las instituciones de educación superior por un indicador que había mantenido en segundo plano, el indicador de la aprobación, es decir, cuántos de los estudiantes que están matriculados en un curso, en un programa o en una institución, aprueban y son promovidos o titulados. De igual manera, el Ministerio se ha preocupado por la deserción escolar en todos los niveles, incluyendo estudios en el nivel superior, donde se han encontrado como las causas más comunes, en primer lugar, las económicas, y luego las causas académicas y las personales, entre las que se encuentran los problemas de adaptación o relacionamiento con profesores o compañeros (Barrios Tous, 17 de marzo, 2008; 13 de mayo, 2015).

En este primer capítulo se aborda inicialmente el concepto de evaluación y su relación histórica, luego, la reflexión acerca de la pregunta que debe hacerse el profesor ¿evaluar cómo y para qué? Y, finalmente, se considera la evaluación desde la perspectiva de la praxeología.

## Conceptos e historia de la evaluación educativa

*Evaluar*, de manera general, se relaciona con el significado de estimar, determinar el valor, el precio o la importancia de algo o de alguien. Con distintos fines, permanentemente estamos evaluando y siendo evaluados; culturalmente inmersos en los criterios valorativos del mercado al elegir productos, criterios publicitarios para comprar y, en muchas ocasiones, para tomar decisiones influenciados por los medios de comunicación o por los informes a través de redes que no ameritan profundizaciones ni dan espacio para reflexiones.

En el lenguaje educativo, la evaluación casi siempre ha sido relacionada con los estudiantes y con los términos *calificar*, *medir*, *juzgar*, *controlar* y *entregar resultados*, entre otros; a su vez, para los estudiantes el mayor interés está en satisfacer las exigencias de los exámenes para ser aprobados o promovidos. La medición de conocimientos, tarea compleja, ha sido el empeño histórico de los profesores y las instituciones educativas. “La evaluación educativa es un fenómeno habitualmente circunscrito al aula, referido a los alumnos y limitado al control de los conocimientos adquiridos a través de pruebas de diverso tipo” (Santos Guerra, 1993, p. 23).

Si damos una mirada rápida a la historia de la evaluación, podemos encontrar que desde el año 2000 a. C. ya se hicieron experiencias evaluativas formales:

El interés por la evaluación se remonta a mucho tiempo atrás. Forrest (citado en Sacristán, 2002) sitúa su primera manifestación histórica en el siglo II (a. C.), tratándose de una práctica china para seleccionar funcionarios. Se trata de las primeras prácticas selectivas de evaluación oral. Lemus (2012) añade que, algo así como un cuestionario de evaluación que utilizaron Sócrates y otros maestros de la época en sus prácticas de enseñanza, alrededor del siglo V (a. C.). Sitúa los sistemas de evaluación educativa (dogmáticos), entre los siglos V y XV (d. C.). No tan lejano, Lemus nombra a dos países precursores de la evaluación, durante el siglo XIX: Estados Unidos, en 1845, comienza a aplicar los

test de rendimiento a estudiantes, con objeto de contribuir a la educación de los estudiantes. Y Gran Bretaña, donde existieron comisiones para evaluar los servicios públicos. (Alcaraz Salarirche, 2015, p. 12).

Alcaraz Salarirche (2015) considera una primera etapa que va hasta finales del siglo XIX, cuando se despertó un gran interés por la medición de las conductas humanas. En una segunda etapa, denominada por Stufflebeam y Shinkfied (1987) como la época Tyleriana, por la aparición de Ralph Tyler (1902-1994), padre de la evaluación educativa<sup>1</sup> se definieron los objetivos curriculares de manera precisa, valorando el alcance de estos por los estudiantes e indicando cómo medir los resultados de aprendizaje de manera individual frente a los estándares previstos (Alcaraz Salarirche, 2015). Sin embargo, el avance educativo en esta época fue escaso y los resultados no contribuyeron al desarrollo de la educación.

Se puede hablar de una tercera etapa a partir del cuestionamiento a la educación que hizo Estados Unidos, motivado por los avances realizados en la Unión Soviética y su gran logro al lanzar el Sputnik en 1957. Ello generó un desencanto por la educación impartida en las instituciones públicas americanas y a la vez una exigencia por parte de los legisladores para que las instituciones educativas rindieran cuentas, en lo que se conoció como el *accountability* (Escudero, 2003). Esta etapa se reconoce históricamente como la época de la generación del juicio y la valoración, que como lo expresa Alcaraz Salarirche (2015) fue:

...un periodo de la reflexión y de ensayos teóricos, unido a la gran expansión de la evaluación de programas que pretende clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo, enriqueciendo decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. (p. 15).

La reflexión y la crítica al modelo de Tyler conduce a la aparición del modelo evaluativo centrado en el individuo, a manera de asesoría más que de valoración, conocido como *assessment*. En esta época aparecen diversos modelos de evaluación educativa que superan las propuestas Tylerianas; autores como Scriven (1963) y Crombach (1967) (como se citó en Alcaraz Salarirche 2015) plantean la

---

1 Se le considera como tal por ser el primero en plantear un modelo evaluativo sistemático que superaba el concepto de medición para remplazarlo por el de evaluación.

evaluación formativa, sumativa, intrínseca y extrínseca, relacionando la evaluación con la toma de decisiones. De igual manera evolucionaron los instrumentos para evaluar, se superaron los test y se incluyeron los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistémica y los ensayos, entre otros, como medios para recoger información.

Desde finales de los sesenta los especialistas se pronunciarán decisivamente a favor de la evaluación criterial, en cuanto que es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus por comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables, siendo irrelevantes, al efecto de contraste, los resultados obtenidos por otros sujetos o grupo de sujetos. (Escudero, 2003, p. 20).

La cuarta etapa histórica de la evaluación educativa corresponde a la investigación evaluativa:

La investigación evaluativa, también conocida en la literatura especializada como evaluación, se mantiene en constante evolución, pero tuvo su periodo central de desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, en buena medida, como respuesta obligada a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, acciones, planes, programas, instituciones y sistemas en las que se apoyan las sociedades modernas para desarrollarse y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. (Escudero, 2016, p. 2).

Al mismo tiempo, aparecieron modelos de evaluación cualitativa, correspondientes con la lógica del constructivismo. Se reconoció que al evaluar es importante fomentar el intercambio de opiniones, valores y experiencias entre los miembros de un programa o una institución. Se identificó la evaluación como una herramienta que favorece el empoderamiento y la emancipación de los individuos, en concordancia con las ideas que por esa época planteó Freire (2009) en su libro *La educación como práctica de la libertad* reconociendo que la educación jamás puede ser producto de adoctrinamiento o manipulación por parte de otros, sino que es la oportunidad para que el sujeto pueda hallar por sí mismo el camino de su vida.

A partir de ese momento, aparecieron modelos de evaluación alternativos, como la *evaluación respondiente* de Stake; la *democrática*

de Stenhouse (1985), McDonald y Elliot; la *iluminativa* de Parlett y Hamilton; la *evaluación como crítica artística* de Eisner, entre otros (Alcaraz Salarirche, 2015).

Stake fue un líder de los más atrayentes y creativos de la evaluación cualitativa. Propuso nuevas metodologías como el estudio de casos y otras maneras de reflexionar entre el evaluador y los evaluados. La evaluación respondiente es una evaluación netamente cualitativa, que permite el diálogo entre las audiencias evaluadas y el evaluador en contextos naturales, de manera que el evaluador recoge información para que unos y otros puedan evidenciar los problemas y pactar cómo encontrar soluciones. Este modelo se centra en el cliente, puesto que la evaluación tiene mayor interés para los grupos evaluados que para el evaluador (Stake, 1995).

La evaluación democrática, como su denominación lo expresa, implica la participación activa de los evaluados en el proceso evaluativo. Se ha considerado como la máxima expresión de la evaluación cualitativa planteada por Stenhouse, MacDonald y Elliot (Fonseca, 2007). Para realizarla se requiere que el evaluador se sumerja en el medio a evaluar y lo conozca profundamente, así mismo, es necesario que conozca la cultura evaluativa y los paradigmas de los evaluados. Como metodología se propone la entrevista y el debate. En los contextos educativos se ha utilizado con profesores y, como lo señala Fonseca, la reflexión sobre la investigación en este modelo, entre otros aspectos:

- Está dirigida a modificar permanentemente la práctica educativa.
- Invita a los participantes a investigar, experimentar y a evaluar permanentemente en su propia realidad natural.
- Demanda al profesor como evaluador que oriente, promocióne, que sea neutral, que favorezca el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis. (p. 431).

El modelo de evaluación iluminativa fue propuesto por Parlett y Hamilton en 1972. Según Fonseca (2007) entre sus características resalta la necesidad de hacer una evaluación contextualizada que se preocupe más por la interpretación de las situaciones que por medir resultados y centre su mayor interés en el análisis de los procesos que en el análisis de los resultados. Como metodología para recoger datos emplea principalmente la observación y la entrevista.

La evaluación como crítica artística, descrita por Eisner (1998), parte de considerar a la enseñanza como un arte y al profesor como un artista. Según este modelo, los profesores se deben esmerar para que sus estudiantes sean críticos de los procesos de aprendizaje y críticos de lo oculto que él no alcanza a ver, de manera que al finalizar una etapa de aprendizaje, como si se tratara del final de una obra de arte puesta en escena, tanto el profesor como los estudiantes puedan evaluar el proceso y el resultado, y con base en la evaluación efectuada, de manera crítica, propongan mejoras al resultado (la obra) o al proceso de aprendizaje realizado.

En el siglo XX se retomaron las teorías relacionadas con el aprendizaje, como las de Piaget (1896-1980), sobre el desarrollo intelectual y moral del ser humano; las de Vygotsky (1896-1934), quien demostró en todos sus estudios que el ser humano aprende dentro de un contexto y una cultura y es por este medio que desarrolla los aprendizajes más significativos para la vida; y las de Skinner (1904-1990), que defendió el conductismo a través de los argumentos de las respuestas operantes y los estímulos reforzantes. Estos estudiosos plantearon concepciones y posturas educativas al hacer la evaluación.

En el mismo tiempo y en contraposición a las teorías anteriores, apareció la teoría crítica, que planteó la disyuntiva entre el discurso y la praxis educativa en el deber ser (ideal) y en el ser (la realidad). Asimismo, propuso la transformación de la educación a partir de la creación contextos democráticos y participativos para estudiantes, profesores y administrativos. Entre sus representantes están: Carr y Kemmis (1986) con la teoría crítica de la enseñanza.

Aparecen también algunos postulados cuestionando la educación y los procesos comunicativos. Se planteó la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981) con el argumento de la razón compartida por medio de la comunicación y el consenso; llegó posteriormente Giroux (1983), que aportó una dimensión a la práctica educativa desde la pedagogía crítica y abogó por el poder del oprimido para alcanzar su propia liberación; Apple (1991) y luego McLaren (1998) enfatizaron en la capacidad transformadora de los educadores como seres críticos de las normativas establecidas para una acción transformadora de sus estudiantes.

Como principal representante de la teoría crítica de la educación se destacó el educador brasileño Paulo Freire (1921-1997), quien a través de sus obras fundamentó la educación como acto liberador que se da entre pares mediante el diálogo, en el cual se aprende enseñando y se enseña aprendiendo, pues para él nadie educa a nadie, pues todos nos educamos en comunidad.

Otra gran transformación del pensamiento educativo la planteó Howard Gardner (1997) con la teoría de las inteligencias múltiples, identificando que todas las personas poseen habilidades, capacidades mentales y talentos en distintos niveles de desarrollo, haciéndolas diferentes por su capacidad para aprender.

En el transcurso de la historia, como se pudo ver, la evaluación educativa ha tenido una gran trascendencia en la vida de las instituciones, los profesores y los estudiantes; sin embargo, la evolución de paradigmas y de metodologías no siempre ha permeado a todos los que tienen relación con ella.

## Hoy: evaluar, ¿cómo y para qué?

Quizás todas las teorías aprendidas se derrumban cuando el profesor actual tiene que afrontar unas exigencias institucionales, y observar con preocupación que la escuela o el aula donde aprendió no es la misma en la que ahora debe enseñar. Podría pensarse que el profesor se siente como si estuviese desnudo para encarar un mundo distinto, que ha pasado a ser globalizado, complejo e incierto, como lo plantea la teoría de la complejidad: “Caminamos construyendo una itinerancia que se desenvuelve entre la errancia y el resultado, muchas veces incierto e inesperado de nuestras estrategias. La incertidumbre nos acompaña y la esperanza nos impulsa” (Morin, Ciurana, & Motta, 2002, p. 88).

Y como lo sustenta el sociólogo y educador Fernández Enguita en el libro *Educación en tiempos inciertos*, retomando la teoría de la complejidad:

La pluralidad de objetivos de los sectores implicados, la rápida sucesión de las reformas institucionales, las incertidumbres respecto del cometido profesional —por no hablar ya de la diversidad individual y colectiva— las recientes demandas de libertad y experimentación,

la multiculturalidad sobrevenida o la globalización rampante dibujan un nuevo escenario a la vez atractivo y amenazador, pleno de oportunidades, pero trufado de riesgos. (Fernández Enguita, 2009, p 57).

El profesor está ante los cambios rápidos, sin ninguna verdad absoluta, obligado a gestionar propuestas innovadoras que le ayuden a enseñar a estudiantes diferentes a los que conoció en su época estudiantil y a incorporar, en la didáctica, las tecnologías; a buscar ser creíble ante un auditorio diverso que reclama atención especializada. Es un momento histórico interesante que exige cambios al profesor, a la institución educativa, a las agremiaciones de profesionales de la educación; que demanda el trabajo en equipo de los educadores, escuchar las voces de los estudiantes y hacer de la universidad un centro de integración y acogida permanente.

Entre los innumerables retos ante los cuales se encuentra el profesor (voluntaria o involuntariamente), es importante destacar algunos: el profesor está inmerso en una nueva sociedad, la del conocimiento y la tecnología; existe una nueva metodología, la virtualización (especialmente para profesores formados y experimentados en la metodología presencial únicamente); la ruptura de las fronteras de las disciplinas, pasando así de lo tradicional a la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y el conocimiento inacabado que lleva al aprendizaje permanente durante toda la vida. Estos retos implican nuevas competencias para el profesor universitario como: el trabajo en equipo con sus colegas para pensar la enseñanza desde la transversalidad y la interdisciplinariedad; para hacer investigación sobre cómo enseñar y cómo evaluar para que los estudiantes tengan éxito.

Frente a este nuevo panorama de la educación superior, quedan sin vigencia, en buena parte, los paradigmas que analizamos en la historia de la evaluación hasta el siglo XX. Por lo tanto, los profesores que pretenden enseñar en el siglo XXI como les enseñaron en el siglo pasado, están seriamente amenazados de salir de competencia dentro de los nuevos escenarios educativos. “El desarrollo vertiginoso y decisivo colectivamente del conocimiento, las demandas sociales y la educación permanente apuntalan un reclamo por flexibilidad y preparación para el cambio” (Ciurana, 2003, p. 90).

Desde la reflexión crítica del momento y del contexto donde se encuentra el profesor universitario —que en algunos casos no tiene formación

pedagógica— se plantean algunas de las estrategias de aprendizaje y de evaluación:

1. El estudiante debe aprender a aprender con un profesor que esté dispuesto a enseñar, como lo argumenta Morin (1999); el conocimiento humano es frágil y está expuesto a errores de percepción o de juicio, a perturbaciones y ruidos.
2. El profesor debe posibilitar al estudiante las claves para acceder a la información que le permita ir construyendo y desarrollando el conocimiento y la inteligencia.

El conocimiento pertinente es aquel que es capaz de situar cualquier información en su contexto y en la globalidad a la que pertenece. El conocimiento es organización, relación y contextualización de informaciones. Las informaciones son saberes dispersos que hay que enmarcar en multitud de dimensiones de las que han salido y solo, en el decir de Morin, en escasas ocasiones se llega a la sapiencia. (Oliver Vera, 2007, p. 53).

3. El aprendizaje no puede estar *enaulado* (limitado al aula) (Fernández Enguita, 2018), ni opacado porque lo realiza un profesor en solitario, basándose en el antiguo argumento de la *libertad de cátedra*, paradigma que se superó cuando se reconoció que el trabajo docente se hace en equipo, consensuado, en un proyecto común<sup>2</sup>, bajo unos principios filosóficos y éticos, y mediado por el uso de la tecnología.

Al correlacionar las estrategias mencionadas con los niveles de aprendizaje que determinan el alcance de las mismas y, por ende, los niveles de la evaluación tradicional, podemos conceptualizar los siguientes términos:

- *Conocimiento*: recordar términos, conceptos, definiciones o principios. (Es el nivel más simple en el proceso, puesto que se fundamenta en la retención o memorización de datos).
- *Comprensión*: explicar, interpretar, el significado de un material dado.
- *Aplicación*: utilizar un concepto o principio para resolver un problema.

---

2 En Colombia se ha denominado Proyecto Educativo Institucional (PEI).

- *Análisis*: fragmentar el material en sus partes o componentes para ver las interrelaciones.
- *Síntesis*: producir algo nuevo u original a partir de diferentes componentes.
- *Evaluación o emisión de juicios*: hacer un juicio basado en un conjunto preestablecido de criterios.

A cada nivel le corresponde un grado de complejidad secuencial que inicia con el primer nivel de conocimiento de la información (prerrequisito) para avanzar en los siguientes niveles; pero en muchos casos, la evaluación se queda ahí, pidiendo la memorización de datos, sin que se avance hasta el grado más complejo en el que se emiten juicios o se hace crítica desde varias miradas a una postura o forma de hacer.

Para los profesores tradicionales e instrumentales de la escuela Tyleriana, es indispensable que el estudiante “sepa” y, como señala Freire (1970, 1997), se le pide al estudiante que recite lo que el profesor ha “enseñado”, como si estuviese en un banco donde este último consigna y luego exige al primero que le devuelva lo consignado. A pesar de que ha pasado más de medio siglo, aún existen profesores que practican la educación bancaria y no pasan del primer nivel de aprendizaje.

Volviendo a las estrategias de aprendizaje y evaluación, se considera trascendental el momento en que la tecnología va generando otros escenarios de aprendizaje diferentes a los formales y tradicionales, pues el conocimiento no está únicamente en la escuela o en el profesor para entregarlo a los estudiantes. Durante largo tiempo se ha confundido la escuela con el aula; como lo plantea Fernández Enguita (2018): “¿Qué diferencia hay entre escuela y aula? Más bien poca. La escuela es hoy, básicamente, un conjunto de aulas alineadas y apiladas, y no solo físicamente” (p. 140).

El momento obliga a reconocer nuevos contextos, medios y metodologías para aprender; nuevos aprendizajes que requieren otro tipo de valoración diferente a la de la calificación o certificación. Y aunque la evaluación es una práctica exigida por las instituciones educativas, reguladas por las administraciones estatales<sup>3</sup>, quienes la ejecutan asumen una postura política (Freire, 1970; Giroux, 1990; Apple, 1991; McLaren, 1998). Así el profesor o el evaluador no tengan una posición explícita, tras de sí, directa

---

3 En Colombia es el Ministerio de Educación Nacional.

o indirectamente, se expresa su concepción de vida y su postura ante los sucesos que ocurren en el contexto (Gimeno Sacristán, 1992; Santos Guerra, 2008).

De forma semejante, la evaluación de los aprendizajes tiene un trasfondo ideológico, político y ético, pues es el profesor quien decide qué, para qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación en la mayoría de los casos, permite o impide el paso de una etapa a otra, clasifica en buenos y malos a los estudiantes, porque como lo constata Miguel Ángel Santos Guerra (2003) en su artículo *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*, la decisión del profesor es fundamental para el desarrollo y el éxito académico del estudiante. “Cuando no existe igualdad de oportunidades, una pretendida evaluación justa y objetiva, lo que hace es perpetuar y acentuar las diferencias” (Santos Guerra, 1996, p. 6).

La evaluación se constituye en la práctica que decide el profesor, a veces de manera personal (pocas veces consensuada con los estudiantes a quienes se evaluará), y en ella se identifica el nivel de formación didáctica y pedagógica que tiene el profesor. En el medio universitario del siglo XXI se espera que la evaluación vaya más allá de la simple medición, que sea un medio para reconocer el avance del aprendizaje y las dificultades o errores que persisten a lo largo del tiempo en que se espera haber desarrollado las competencias o adquirido los conocimientos.

Como propuesta innovadora, se ha planteado desde hace algún tiempo la evaluación desde la perspectiva de la praxeología, por eso es importante retomarla para reflexionar sobre ella.

## Evaluar desde la praxeología

La praxeología propone la evaluación del aprendizaje como diálogo, romper con paradigmas autoritarios, de modo que el profesor reconozca al estudiante en el proceso de aprendizaje con sus intereses y se evalúen, al mismo tiempo, las circunstancias, los medios, las influencias de los movimientos educativos y, en general, de los movimientos sociales.

Desde esta perspectiva, la pedagogía praxeológica, como pedagogía crítica que resalta al sujeto, propone la evaluación más allá del simple resultado (calificación), o sea que considera la evaluación del

proceso que se hace desde el principio, no solo al final. La evaluación, entendida como proceso, incluye la autoevaluación, momento en que el profesor le permite al estudiante detenerse y revisar sus logros y errores, mediante la comparación entre la propuesta de aprendizaje entregada al inicio con lo desarrollado al momento de la autoevaluación. Esta mirada reflexiva exige que el estudiante haga un ejercicio ético y aprenda a ver el valor de los errores: en qué me equivoqué, por qué me equivoqué, qué aprendí al equivocarme (Juliao, 2015). Es una visión que incluye la pedagogía del error como herramienta de aprendizaje (Sanmartí, 2007; Collombat, 2013; Santos Guerra, 2017).

La pedagogía praxeológica guía los procesos de enseñanza, en los cuales el profesor permanentemente debe evaluar de manera crítica su práctica docente: lo que enseña, el contexto, los medios que usa; debe reconocer a los estudiantes, valorar los aprendizajes previos que ellos tienen y cuestionarse sobre cómo mejorar su práctica durante todo el proceso. Es un ejercicio de metaevaluación, que puede incluir la heteroevaluación (evaluación de los estudiantes), para finalmente consolidar la reflexión, teorizarla y devolverla como conocimiento que puede estar al servicio de otros profesores (Juliao, 2017).

El profesor debe entregar a los estudiantes las herramientas para que puedan llevar a cabo aprendizajes desde el enfoque praxeológico, realizando ejercicios de reflexión entre ellos mismos, como pares unos de otros, pasando de la autoevaluación a la coevaluación y, recogiendo las verificaciones o reflexiones documentadas entre compañeros que conduzcan a los estudiantes a compartir la experiencia de aprender sobre el tema o la disciplina tratada.

La pedagogía crítica, y la praxeología como parte de ella, reconoce la importancia y la incidencia de las relaciones interpersonales en el aprendizaje. La convivencia inicia con el diálogo, con la postura ética del profesor y el cuidado con el discurso respetuoso que motiva, o no, a aprender. De igual manera, la praxeología implica la inclusión como reto permanente de reflexión sobre las condiciones de aprendizaje y, en consecuencia, obliga a la modificación del currículo para los estudiantes que tienen características diferenciales, necesidades especiales (no solo físicas), a la búsqueda de alternativas ya probadas en escenarios similares o teorías que fundamenten la atención especializada y la generación de conocimientos para compartir entre profesores,

instituciones y redes académicas. Este enfoque une la educación con la investigación como medio para hacerla mejor y más humana.

A partir de lo planteado en este capítulo, es evidente la urgencia del cambio en los profesores respecto al paradigma que sustenta la evaluación, la necesidad de innovar en la forma de enseñar y de evaluar para favorecer la promoción y el éxito académico.

Una buena propuesta de evaluación del aprendizaje desde la praxeología es la planteada por la Facultad de Educación de UNIMINUTO Sede Principal, propuesta que se debería sistematizar, evaluar y difundir para todos los profesores universitarios.

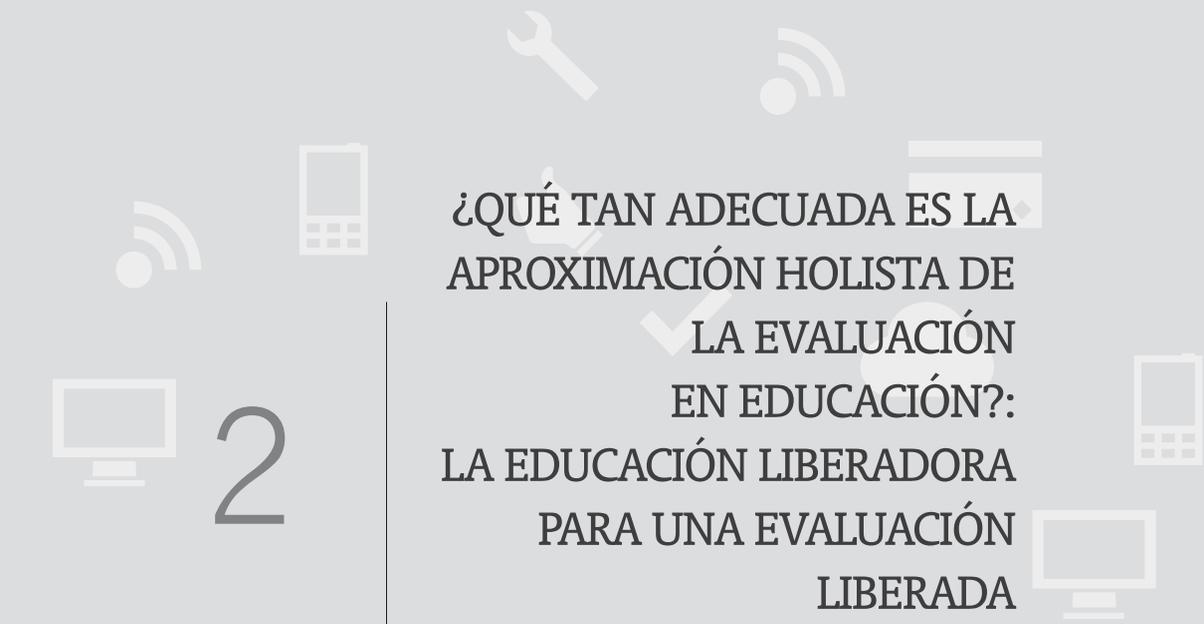
## Referencias

- . Alcaraz Salarirche, N. (2005). Aproximación histórica de la evaluación educativa de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- . Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Buenos Aires: Akal.
- . Barrios Tous, E. (17 de marzo de 2008). Deserción universitaria. *El Universal* (Cartagena), p. 8A. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-156471.html>
- . Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- . Ciurana, R. (2003). *Educación, Universidad y Sociedad en la Era Planetaria*. Universidad de Valladolid. ISBN. 84-688-3820-4
- . Collombat, I. (2013). La didáctica del error en el aprendizaje de la traducción. *Revista de Investigación Educativa*, (17), 151-171.
- . Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- . Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 11-43.
- . Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1). 1-21.

- . Fernández Enguita, M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- . Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- . Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- . Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- . Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- . Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432.
- . Gardner, H. (1997). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- . Gimeno Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- . Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI.
- . Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- . Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- . Juliao, C. G. (2015). *Evaluación cualitativa desde la pedagogía praxeológica* (entrevista realizada por el grupo Ambientes de Aprendizaje). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/web/investigacionesp/-/la-evaluacion-cualitativa-desde-la-pedagogia-praxeologica>.
- . Juliao, C. G. (2017). *La cuestión del método en pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- . McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Homo Sapiens.
- . Ministerio de Educación Nacional, MEN. (13 de mayo de 2015). Del problema de la deserción estudiantil a la apuesta por la permanencia y la graduación. *Boletín Educación Superior en Cifras*, (6).
- . Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Trad. I. Aguilar Vásquez y D. R. Thierry G). Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura, Unesco.
- . Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: Unesco; Universidad de Valladolid.

- . Oliver Vera, C. (2007). La evaluación desde la complejidad: una nueva forma de evaluar. *Encuentros Multidisciplinares*, 9(25), 47-57.
- . Sanmartí, N. (2007). *Diez ideas claves: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- . Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35.
- . Santos Guerra, M. Á. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la Escuela*, (30), 1-13.
- . Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime como evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- . Santos Guerra, M. Á. (2008). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- . Santos Guerra, M. Á. (2017). *La gallina no es un águila defectuosa: organización, liderazgo y evaluación en las instituciones educativas*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- . Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- . Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistémica: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.





# ¿QUÉ TAN ADECUADA ES LA APROXIMACIÓN HOLISTA DE LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN?: LA EDUCACIÓN LIBERADORA PARA UNA EVALUACIÓN LIBERADA

## 2

*Carlos Hernando Pacheco Rivera*

*El hombre es hombre, y el mundo es mundo.  
En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el  
hombre transformando al mundo sufre los efectos  
de su propia transformación*

*Paulo Freire*

37

Desde las concepciones filosóficas de la evaluación, se puede considerar una visión de componentes o conceptos del devenir humano que se relacionan con la labor de la educación, desde un punto de vista fraccionado. Esto quiere decir que se entiende una presencia o conceptualización de la evaluación desde la conciencia humana en diferentes realidades que muestran muchas concepciones de un mismo fenómeno y que difícilmente pueden llegar a ser concluyentes de lo que es en realidad la evaluación en la educación.

El simple concepto de conciencia puede llegar a ser subjetivo frente a un fenómeno tan peculiar de la educación; el nivel de conciencia depende del sistema reticular activador ascendente y sus conexiones corticales, mientras que el contenido de la conciencia depende de complejas redes cortico-corticales y subcortico-corticales aún no completamente entendidas (Parvizi & Damasio, 2001; Schiff, 2008, como se citó

en Fernández-Espejo, 2016, p. 3). Este concepto, muy específico para las ciencias humanas y de la salud, difiere del educativo que lo considera simplemente en uno de los actores del proceso educativo, el profesor, ya que según Badilla, Ramírez, Rojas y Acevedo (2015):

La conciencia pedagógica del docente en formación llegar a ser una estrategia metodológica en la medida en que se presente la posibilidad de retomar el sentir, el pensar y el actuar del estudiantado en formación. No obstante, es un elemento del aprendizaje que muchas veces es invisibilizado. (p. 28).

En esta reflexión, la educación de la conciencia de la evaluación lleva a una educación de la libertad, partiendo de la visión de que la conciencia de la evaluación es, en sí misma, conciencia concienciante o constituyente frente a un fenómeno tan variado como lo es la evaluación, es decir, existe en sí misma dados sus propios contenidos y tiene base en la intencionalidad de los productos humanos, siendo un proceso puramente fenomenológico, que es contrapuesto a todo lo naturalista. Esto, en la peculiaridad de no encontrar una evaluación dentro del régimen natural, aunque el proceso de selección natural puede ser considerado como uno y tendría cierta interacción con dicho fenómeno en la naturaleza. Vale la pena particularizar que Darwin se ha convertido en muchos casos en referente respecto a la pertinencia de la evaluación, desde sus contribuciones teóricas sobre la evolución y la eficacia de sus referencias, como lo plantea Eduardo Gudynas en su artículo “La evaluación de Darwin” (20 de noviembre, 2013), publicado en el diario uruguayo *Opinión*, donde señala lo absurdo de una evaluación del naturalista desde la perspectiva de algunas indicaciones y exigencias que se imponen para la educación superior, basadas en criterios sesgados de la misma, que más que fundamentales son de carácter político.

La intencionalidad de la conciencia humana por evaluar significa que es conciencia *de algo por reconocer* y que esta realidad es objetiva cuando se incluye la cultura, y subjetiva cuando solo se reduce a la conciencia y sus contenidos. Este componente subjetivo lleva a la libertad de la educación, porque es a través de la espontaneidad, la iniciativa y la creatividad como el ser humano da cuenta de las leyes y los valores, ante la posibilidad de sujetarse o liberarse de los prejuicios, entre ellos, los de la evaluación.

El pensamiento liberador, según Paiva (2005):

...permite expresar la humanidad de las personas, ser ellas mismas en sus planteamientos, sin repetir ideas ajenas que no hayan sido producto de sus reflexiones previamente. La interacción entre docentes y alumnos persigue el diálogo constante, el escuchar y comprender al otro, el no ser dueño único de la verdad. Ser Educador en este siglo XXI consiste en propiciar la libertad de pensamiento del ser humano. Ser Educador es luchar por cambiar la visión fatalista del perdedor, quien no puede pensar. (pp. 139-140).

En este sentido, existe un acto moral en relación con la labor o el objetivo de la educación como conciencia de una obligación, que desde la visión metafísica sería una conciencia inobjetable, en la cual la cultura, como fuente de los valores y obligaciones, es un ente que no puede convertirse en objeto, de tal forma que libera al ser humano de la moral y se configura como una educación liberadora.

Alrededor de esta reflexión se han condensado postulados que muestran una realidad fraccionada frente al impacto de la evaluación en la educación y en los diferentes actores del proceso educativo (estudiantes, profesores, instituciones educativas, etc.), ya que en todos los conceptos hay una diversidad de tipos, que hace que se vea al ser humano como un individuo fraccionado, incompleto y, por ende, poco comprensible. Siempre nos enfrentaríamos a una parte de la realidad humana sin tener en cuenta la otra. Es decir, la educación solo daría cuenta de lo objetivo de la evaluación y tendría que utilizar otras metodologías para la subjetividad de este fenómeno dentro de una manifestación tan específica de la educación. Así, siempre está presente un debate entre la colectividad de la evaluación y la conciencia de la misma como fenómeno educativo, que no ha sido solucionado de manera efectiva para los objetivos de la filosofía de la educación.

Hoy en día otras concepciones buscan escaparse de la dualidad que proporciona la reflexión en torno a la conciencia de la evaluación y sus derivados; ejemplo de ello es el holismo, una concepción filosófica contemporánea, basada en los planteamientos del filósofo sudafricano Jan Smuts, que obedece a una noción de totalidad e integralidad que permite ver al ser humano como una entidad multidimensional. Desde esta perspectiva, la evaluación, su incidencia en la educación y su finalidad deberían tener su base en un proceso formativo que beneficie a todas las dimensiones de la realidad humana (Gluyas, Esparza, Romero, & Rubio, 2015).

En este orden de ideas, la conciencia de la evaluación en la educación como educación liberadora ya no se remite a la conciencia constituyente en contraposición a la conciencia concienciada, sino que tendría que tratar los dos aspectos, porque ambos constituyen diferentes dimensiones de un ser humano integral u holístico. La educación liberadora no debe dar cuenta de los valores y principios de la evaluación desde una perspectiva moral únicamente enfatizada para el profesor, sino también del estudiante como sujeto en sí mismo de actividad pedagógica; es decir, la educación liberadora debe incluir el dar cuenta de la conciencia concienciante, puesto que el ser humano es dependiente de su cultura y es en la medida en que está inmerso en ella (Giráldez, 2007).

La educación liberadora es, entonces, el eje articulador de los diversos fenómenos que la encierran, entre ellos la evaluación. Por tanto, debe proponer una serie de acciones que, desde la evaluación, promuevan la humanización, el estímulo y aplicación de valores que posibiliten la convivencia humana, que impulsen el desarrollo de la sociedad y que eviten la fragmentación de las esferas de la vida humana, asumiendo una visión holística de los integrantes del proceso educativo. Así, desde una conciencia de la evaluación como herramienta de mejora continua en todos los procesos educativos que convergen, como una necesidad natural de reconocer nuestro impacto en el actuar en diferentes contextos, la formación de las personas debe elevar su potencial en todas sus dimensiones; debe elevar el potencial intelectual, pero así mismo el moral, que se relaciona con una dimensión sensible de la persona en su interacción con el mundo, y con la forma como evalúa su actuar.

Para que exista desarrollo del pensamiento, todos los seres humanos han de tener la oportunidad, la libertad de expresar sus ideas, opiniones y propuestas, y que a pesar del disenso que pueda surgir, se les respete su pensamiento. El intercambio dialógico entre docentes y discentes se hace cada vez más necesario en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que ambas partes reflexionan, cuestionan, investigan, proponen, aprenden, enseñan, y son dueños de la verdad que se discute. (Paiva, 2005, p. 136).

Los objetivos de los últimos años de la educación se han centrado en entrenar al ser humano para la industria, a través del ejercicio equivocado de la evaluación, entendida como un precepto punitivo frente al comportamiento humano. Por ello se han fomentado prácticas

erróneas, como la evaluación concentrada solo a una visión de 90° en referencia de la comunidad educativa, es decir, concentrada en uno solo de los actores del proceso educativo las evaluaciones desarticuladas que se centran en el desarrollo de la persona, sino en una medición no adecuada del conocimiento, o la falta de una cultura de la evaluación profesoral, por comentar algunos. Entender la educación desde una perspectiva holística permitirá cambiar también el concepto de evaluación que se enfoca en el aprendizaje de contenidos, y, en sí mismo, el concepto de aprender desde la conciencia; este enfoque fomenta una conciencia clara sobre la importancia de la evaluación, no como una extensión estéril del proceso educativo y formativo, sino como un componente esencial para la mejora continua del actuar en cualquier aspecto de interacción. Se considera entonces la metacognición de la evaluación frente al proceso de formación de los actores del proceso educativo, en una vista de 360°, en referencia a todos los actores que intervienen en tan complejo proceso.

El aprendizaje es un proceso que implica muchos niveles de conciencia humana que involucran contenidos afectivos, físicos, sociales, espirituales e intelectuales. Aprender, por tanto, es un proceso creativo muy similar al de la educación liberadora planteada por Fullat; en donde el estudiante interactúa directamente con el conocimiento y el profesor se convierte en un dinamizador del proceso enseñanza-aprendizaje de igual manera, esta formulación lleva a considerar la transversalidad de la evaluación como una perspectiva de contexto. La metacognición es concebida como “el conocimiento que cada persona tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos” (Mayor, Suengas, & González-Marqués, 1993, p. 6). Por tanto, si una persona tiene la conciencia de evaluar lo aprendido, de preparar las estrategias que empleará en cada escenario de aprendizaje desde su propia evaluación, y reconoce la posibilidad de ser evaluado, de controlar su propio proceso y estimarlo; es decir, es consciente de su implicación en el proceso, estará en capacidad de transformarlo en diferentes contextos y de formalizar la denominada educación liberadora frente al planteamiento real de cómo se concibe la persona frente a la evaluación.

Según Soto (2002), la metacognición “es la toma de conciencia por parte de los individuos, sobre sus propios procesos de pensamiento y conocimiento y sobre las formas de cualificarlos y delimitarlos (p. 23)”. El proceso de metacognición es, entonces, el pilar que permite tener

conciencia acerca del funcionamiento de los procesos de aprendizaje, de la manera cómo se aprende y se comprende; de todos aquellos factores que explican los resultados obtenidos después de realizar una actividad, sean positivos o negativos. En definitiva, se trata de reconocer la evaluación dentro de un proceso de formación cultural.

Conviene, por tanto, introducir una visión más holista de la conciencia en la educación y dejar de lado los dualismos de comportamientos, fenómenos y expresiones —herencia de la filosofía tradicional—, es necesario reflexionar sobre la posibilidad de desarrollar una educación con una concepción filosófica, más global, que involucre aproximaciones más integrales del ser humano y su conciencia, así como un saber claro respecto a su interacción en los diferentes fenómenos, entre estos, la necesidad humana de saber si lo que se hace se hace bien y si *se hace bien en contexto*.

Así, se pueden considerar aspectos en torno a los conceptos de conciencia, libertad, valores, moral, cultura, etc., para relacionarlos con quehaceres educativos y con prácticas que estén relacionadas a una filosofía de la educación liberadora. A continuación, se mencionan las acciones que se relacionan con algunos de estos conceptos:

- *Cultura*: promover la conciencia del ámbito social y afectivo, tales como el conocimiento del aprecio por las manifestaciones de convivencia adecuadas para la cultura inmediata, así como evaluar el comportamiento frente a los procesos culturales en los cuales se interactúe.
- *Sentido*: contribuir al desarrollo de visiones positivas de la evaluación de sí mismo y del desarrollo personal en la propia conciencia frente a una mejora continua.
- *Valores*: demostración de cómo se ejercen los diferentes principios morales y valores para fomentar la conciencia de la evaluación respecto a los mismos.
- *Libertad*: conceptualización de la libertad en relación con las dimensiones espirituales, afectivas, sociales; toma de conciencia en cuanto a su ejercicio para el logro de objetivos individuales, que posibilite una evaluación integral del propio ser como persona, individuo, ciudadano, profesional, etc.

## La evaluación como medio de la educación: implicaciones desde su concepción, actores y alcances

Desconocer la curiosidad como un factor fundamental en el desarrollo del hombre como individuo sería considerar que un instinto natural no es necesario para la supervivencia. La necesidad de conocer su entorno ha permitido al hombre alcanzar el lugar que ocupa en la cadena evolutiva de todas las especies y ha ayudado a formalizar un ejercicio de crecimiento intelectual durante su paso por este planeta. Las diversas expresiones de su curiosidad han contribuido a la formalización de diferentes dimensiones de un ser complejo, que a partir de su curiosidad ha desarrollado diversos tipos de expresiones propias que buscan, en todo aspecto, mejorar su vida diaria y satisfacer ese instinto arraigado de conocer, entender y comprender los fenómenos que lo rodean.

Además, se debe reconocer que la bandeja de fenómenos en los cuales se pueden generar preguntas que alimenten la curiosidad está ligada a la diversidad de ambientes, especies, y factores tanto abióticos como bióticos de un ecosistema enorme llamado sociedad; por tanto, se podría afirmar que la sociedad y el hombre conforman una alianza cognitiva enorme, que ha ayudado a consolidar el fortalecimiento de la curiosidad como expresión de la necesidad de conocer y explicar el mundo que nos rodea.

La educación aparece entonces como una colectividad cuyo propósito es la adquisición de conocimientos y prácticas desde la instrucción y que se fundamenta en las observaciones desde la experiencia, las cuales se constituyen por medio de técnicas, modelos y presunciones, con el fin de generar nuevos conocimientos. Para su despliegue, se constituyen unos juicios de autenticidad y un hábito de indagación, y su aplicación acarrea la generación de nuevos conocimientos en forma de predicciones abreviadas, cuantitativas y comprobables, que pueden referirse a momentos anteriores, actuales o futuros. Con frecuencia esas predicciones pueden formularse mediante razonamientos y estructurarse como reglas o *leyes generales* (gravísimo error en la educación), que dan cuenta del comportamiento de un grupo o colectivo y predicen cómo actuará dicho conjunto frente a determinadas circunstancias.

La ciencia de la educación se entiende como un sistema de conocimientos, ya que su función es lograr el conocimiento sobre el

acto de educar. Esta visión de la educación puede justificarse solo para la lógica de la enseñanza. No obstante, si la educación se considera un fenómeno complejo con sus funciones sociales, el enfoque en cuestión tiene limitaciones. Por tanto, el paradigma lógico-gnoseológico debe ser complementado por el análisis sociológico, que ayuda a comprender la educación como forma de actividad humana, área de la producción espiritual, e instituto social.

La educación debe ser un procedimiento sistemático de conocimientos ordenados que estudia, investiga e interpreta los fenómenos naturales, sociales y artificiales y se basa en conocimientos *científicos*, que se adquieren por medio de reflexiones y comprobaciones en ambientes determinados. Estos conocimientos convienen en ser instituidos y catalogados sobre un pilar de elementos definibles, ya sea de manera teórica o práctica (un fenómeno joven en la misma educación); por tanto, generan interrogantes y reflexiones que consolidan conjeturas, de las que se derivan elementos fundamentales y, en consecuencia, se pueden enunciar teorías, códigos universales y métodos instituidos por medio de un determinado método pedagógico.

## Fundamentos de la educación: nace la evaluación

El objetivo primordial de la educación es desplegar una descripción de la realidad, fundamentándose en los análisis de los sucesos que ocurren y en los objetivos materiales que existen en dicho ambiente. Para ello, se indaga desde la búsqueda de respuestas y soluciones a problemas pedagógicos mediante la aplicación de procedimientos académicos, a partir de la pedagogía, la didáctica, y la evaluación, fenómenos propios de la misma; se puede basar en la identificación de problemas y en descubrir las relaciones entre las variables que permitan describir, explicar, pronosticar y controlar dichos fenómenos, desarrollando así teorías.

La educación, entonces, busca describir, explicar y predecir estos fenómenos, con mayor o menor precisión según las características del espacio académico y la disponibilidad tanto de recursos teóricos-metodológicos como de técnicas, a fin de obtener un mayor dominio sobre ellos y ejercer una práctica transformadora en forma más acertada; por tanto, lograría producir modelos pedagógicos, didácticos y evaluativos útiles de la realidad, ya que podrían hacer pronósticos basados en la observación que benefician a la sociedad y a los individuos para sacar

sus conclusiones. Esto lógicamente es una visión idealizada y un tanto científica de la educación como expresión científica, pero infortunadamente no lo es. Lograr la estandarización de la educación depende de muchos factores, y el reconocer sus fenómenos como expresiones propias es una de las funciones que se desprenden del actuar académico. Entre estos, encontramos la evaluación, como un fenómeno precursor de cambio dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que en muchas ocasiones se fundamenta como algo lineal, estático y no dinámico. En pleno siglo XXI, aún se aplican concepciones de evaluación que datan del siglo XVI, encerrados en un bucle temporal sacado de una película de ciencia ficción. Posiblemente esto se fundamente desde su propia definición.

## Concepciones de la evaluación

Inicialmente, se pueden encontrar apreciaciones sistemáticas del concepto, pero que difícilmente se diferencian del ámbito educativo. Goñi y Nuñez (1999) consideran la evaluación como un elemento preponderante para el logro de una “calidad total” y destaca que la evaluación pone de manifiesto información existente sobre el comportamiento según una organización establecida, que posibilita que se desarrollen estrategias y se tomen medidas para perfeccionar la estructura y el funcionamiento del sistema, entendiéndose sistema como el conjunto ordenado de normas y procedimientos que regulan el funcionamiento de un grupo o colectividad.

Suchman (1967) considera la evaluación como un “proceso social de realizar juicios de valor” y que la misma “puede ser estudiada con las herramientas y las técnicas que brinda la metodología científica [...] este proceso es básicamente un juicio de valor, una apreciación de valor, que es altamente compleja y subjetiva y que implica una combinación de postulados básicos referidos al objeto evaluado y a quienes llevan a cabo el proceso”. *Objeto* se define como cosa material inanimada, generalmente de tamaño pequeño o mediano, que puede ser percibida por los sentidos o también como persona o cosa a la que va dirigida una acción o pensamiento; en lo personal, consideraría definir como objeto al estudiante, pues aunque la segunda apreciación funciona, difiere de su importancia y trascendencia en el proceso educativo.

Hacking (1990) considera que: –“Evaluar significa estudiar cómo el funcionamiento o conducta de un sistema o subsistema se corresponde con el comportamiento que se estableció... ésta puede revelar qué componente (entidad o proceso) ejecuta la función que debe desarrollar dentro del sistema” (p. 93).

Ya desde una mirada más académica, encontramos que, según García Ramos (1989), la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones. Cabe resaltar que, si revisamos las anteriores anotaciones y comparamos con el postulado de García, encontraremos únicamente la diferencia en la adición de las palabras hechos educativos, lo cual podría explicar el paradigma de sistema con el cual tiene que lidiar la evaluación, sobre todo, la educativa. Popham (1990) afirma que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo, atando conceptos adicionales como calificación y medida, que, más que adiciones o conformaciones de la evaluación, se convierten en puntos débiles y lastres del proceso, claro está, por la mirada sistémica que la misma retrae.

En definitiva, la evaluación nace de un proceso sistémico, en el cual se busca clarificar el grado de alcance o de impacto de una acción determinada, y en el caso específico de la educación, busca medir el grado de apropiación de conocimiento de una fuente a un receptor. Pero, entonces, ¿qué puede ser distinta la apreciación de este término sistémico, en un espacio pedagógico con diferentes factores que fluyen y repercuten en un sujeto dinámico y en constante cambio como lo es el estudiante? O aún mejor, ¿cómo se puede distinguir este término sistémico y cuadriculado en el crecimiento constante y formador que sufre un sujeto dinámico y en contante cambio como lo es el profesor?

La evaluación, se concibe entonces como una actividad que desempeña diversas funciones en los diferentes niveles de desarrollo de la persona, y para la educación, en una herramienta que ayuda a referenciar los avances de la persona según teorías pedagógicas y conceptos educacionales. El uso de la evaluación desde la didáctica de la educación, ha buscado fundamentar los efectos del aprendizaje frente a teorías pedagógicas como lo son el conductismo, en donde según Blanco (2004) la evaluación se centra en el producto, es decir, en las ejecuciones mecánicas

de las acciones repetitivas sin dar cabida a la reflexión sobre la conducta ejecutada, las cuales deben ser medibles y cuantificables y el criterio de comparación a utilizar para su valoración son los objetivos establecidos.

Por tanto, el limitarse a un solo modelo pedagógico adaptado a la educación desde la psicología, hizo posible un crecimiento tanto teórico como práctico de la herramienta, conllevando a la reflexión de la evaluación más como un proceso que como algo restringido simplemente a medir resultados. Para Martínez, (2010) la evaluación no es neutral. No hay sistema educativo o práctica educativa que sea absolutamente neutra, y, por tanto, tampoco lo es su evaluación, dado que toda forma de educación implica una posición, una intencionalidad, un conjunto de valores e intereses.

Desde este punto de vista, se define entonces el ideal integral de la evaluación como un proceso que se debe basar en las características propias del contexto, y qué debe tener una capacidad dinámica de adaptación en referencia de los diferentes escenarios en los cuales se puede matizar. Desafortunadamente, dicha adaptación se concentra únicamente en el campo educativo con una orientación más jerárquica que dinámica y didáctica. En referencia, Martínez (2015) comenta que la evaluación representa un mecanismo de control, poder y legitimación. Legitima el sistema educativo, su currículo y sus políticas, el proceso educativo, el proceso evaluativo, la relación jerárquica, así como los privilegios y estatus que de ciertos grupos (docente- evaluador, director-jefe). Como mecanismo de control, controla el conocimiento y la conducta de los estudiantes al usar la evaluación como medio de coerción y poder, algunas veces con carácter punitivo y represivo.

En este aspecto, Santos Guerra (2008) reflexiona desde una mirada articulada y nos entrega unos apartes en referencia de cuál es el impacto de la evaluación, y que tan modulada se espera que sea la misma en referencia a ese universo caótico que reconocemos como aula de clase. Establece importante considerar la evaluación como un proceso, pero no lineal sino dinámico, que se retroalimenta desde el diálogo, la comprensión y la mejora.

El diálogo orienta la realización de una evaluación más participativa, en la cual los implicados en el proceso tengan libertad de expresión frente a su proceso; una evaluación en la que se busque alcanzar el objetivo del mismo convirtiéndose en una actividad más democrática y

participativa, que ayude a la mejora de la práctica educativa para todos los actores del proceso. Es necesaria entonces la comprensión holística de la evaluación, entendiendo su porqué y su para qué y, lógicamente, su impacto en la formación. Más allá de ser utilizada exclusivamente para la medición de un determinado conocimiento o concepto, la evaluación debe ser definida comprendiendo el por qué se hace dicha medición y cuáles son sus límites.

Por tanto, la educación se fundamenta en preceptos que orientan la conducta de la evaluación y certifican el éxito de todas sus acciones durante el proceso de formación. Estos se describen a continuación.

El proceso evaluativo debe ser coherente y obedece a dinámicas propias. Es fundamental dar coherencia y trascendencia a la evaluación, dado que de esta manera se expondrá la incidencia que tiene la misma sobre un comportamiento básico y fundamental.

El ser humano tiene la capacidad de ser evaluado desde el universo físico, así como su universo social. Según Morin (1999), interrogar nuestra condición humana, es entonces interrogar primero nuestra situación en el mundo. Una afluencia de conocimientos a finales del siglo XX permite aclarar de un modo completamente nuevo la situación del ser humano en el universo. En este caso, la importancia de reconocer que la condición humana se complementa bajo esta dualidad de interpretaciones del ambiente, hace posible consolidar una evaluación transversal, o mejor aún, integrada.

La convicción de que la evaluación es el mejor medio para descubrir el orden oculto de las aulas, su currículo y sus actores. Comprender las particularidades depende de un constructo lógico de estas, desde la observación, y de una necesidad innata de poder establecer una explicación estructurada sobre un fenómeno o principio natural, sin delimitar la observación solo a aspectos numerados, puesto que es necesaria la integración de todos para reconocer el orden de las cosas que interactúan en el actuar curricular.

Es necesario proceder al examen minucioso de las diversas manifestaciones generadas desde la evaluación y sus determinantes. Esto constituye la base empírica de la educación, que es un postulado fundamental de la enseñanza, según el cual la recolección rigurosa de los hechos debe ser el punto de partida de la explicación de la realidad.

La evaluación no debe contradecirse. Esto dependerá de la conformación de las diferentes redes académicas y pedagógicas (no todos los pedagogos son académicos ni todos los académicos son pedagogos), y del reconocimiento de la comunidad educativa como un factor que influye en el proceso de evaluación, ya que desde su mismo actuar, cada nueva observación sobre un proceso de evaluación puede aportar de manera significativa al proceso de formación y sus determinantes, con el fin de complementar la explicación del proceso evaluado y no segmentar diferentes explicaciones sin un constructo sólido sobre el mismo.

## Evaluar por evaluar: causa-efecto del nacimiento de un paradigma

El evaluar se convierte entonces en uno de los aspectos más llamativos, contradictorios y, por qué no decirlo, repulsivos para el estudiante. Este, siendo actor principal del proceso educativo, en la gran mayoría de aspectos, se encuentra relegado a un segundo plano en cuanto a los efectos de este proceso en su principal función, la cual se cataloga desde la definición de conceptos, así como procesos memorísticos o de control de aprehensión de conocimiento. Esto potencia el reconocimiento de la educación y de su medio, la escuela, como conceptos autoritarios, lo genera una pérdida de identidad frente a la misma y hace que se obvие su nivel enriquecedor en la formación de las sociedades.

Para García (2013) Dentro de este grupo de funciones sociales, no podemos olvidar la consideración de la escuela, a través de la educación, como un elemento fundamental para el desarrollo de las sociedades. El desarrollo socioeconómico de una sociedad depende en gran medida del nivel educativo y cultural de la misma. Basta con echar un vistazo a los índices de desarrollo elaborados por organizaciones como Naciones Unidas (Índice de Desarrollo Humano) para darse cuenta del papel jugado por los indicadores educativos (tasas de analfabetismo, años de escolarización obligatoria, etc.) en la construcción de estos.

Entonces, si tener una concepción integral del proceso de educación es un factor fundamental, desde la perspectiva de una evaluación que no limite conocimiento, sino que aprenda del mismo para mejorar continuamente su praxis, ¿por qué se continúa aplicando un modelo evaluativo lineal y no dinámico? Es posiblemente una concepción personal,

pero considero que no reconfigurar nuestro ejercicio desde la experiencia es un error en la reformulación de las estrategias pedagógicas: me explico, muchos llegamos por azar a la educación y la convertimos en nuestra labor profesional; pocos, por una formación pedagógica desde la escuela, y muchos más, por curiosidad y desconocimiento. Entonces, ¿Por qué no reformular nuestro actuar desde nuestra experiencia, no como profesionales de la educación, sino como estudiantes? Es bastante peculiar olvidar lo que es estar en la posición de estudiante y mucho más contradictorio que desde esa evaluación experimentando logremos reformular la misma praxis. Resalto de igual manera que es más un proceso de autoconocimiento y que ninguna catedra en la licenciatura lo enseña, ya que somos más concepto que praxis, y desde ahí se particulariza el error de concebir la educación y, aún más, la evaluación como un fenómeno estático, no cambiante y recíproco.

La reformulación de nuestro actuar desde la experiencia debe ser un proceso constante, por no decir diario, con lo cual posiblemente se cambie realmente el paradigma de la evaluación; lógicamente, desde una perspectiva sistémica puede generar un conflicto, pero que no más conflictivo que la educación para ser un espacio en el cual podamos considerar el verdadero impacto de la evaluación frente a sus procesos y objetivos. Son ideales, pero que si se fundamentan lograría romper cadenas peculiares que atan a la evaluación a ese denominado *lado oscuro de la educación*. En ningún momento se ha determinado que el aprender del error sea malo, y la gran mayoría de conceptos se han generado desde este concepto, entonces ¿por qué no aprender a evaluar desde el error al realizar la evaluación?

Según García (2013), no se trata de “aprender por aprender” sino de “aprender a aprender”, de dotarse de las aptitudes y capacidades necesarias para adaptarse a la sociedad cambiante (a sus continuas exigencias y demandas). Este tipo de sociedad demanda a la escuela una preparación que no puede girar en torno a la acumulación de saberes, sino a la adquisición de competencias para poder enfrentarse a situaciones nuevas, sintetizar la información y aplicarla en diferentes campos de conocimiento.

Evaluar, entonces, se convierte en una competencia, que no se fundamenta únicamente en la formación que podamos tener como profesionales en la educación, sino también como actores en diferentes momentos de nuestra formación. Reconocer este potencial posibilita

mejorar las prácticas y reconocer sus posibles mejoras o reformulaciones; estar atado a una constante metamorfosis del ejercicio docente hace posible nutrir los diferentes fenómenos de una manera articulada, nutriendo en sí la verdadera labor de la educación. La integración es fundamental para la evolución del ejercicio docente y sobre todo del cambio de concepciones, entre estos la referida a la evaluación. Para Fernández Palomares (2003): “Alguna vez se ha dicho que extender la educación a todos los ciudadanos es la forma más eficaz, aunque sea silenciosa, de revolucionar las sociedades para hacerlas más justas e igualitarias” (p. 1).

## El profesor como precursor de la evaluación: el estudiante como evaluador, proceso globalizador de la educación

*Beyond the horizon of the place we lived when we were young  
In a world of magnets and miracles  
Our thoughts strayed constantly and without boundary  
The ringing of the division bell had begun.*

*Pink Floyd, High Hopes*

Para la educación desempeña un papel de decisiva importancia el constituir un instrumento insuperable para contribuir al perfeccionamiento del ser humano y de la sociedad; y dentro de ella, los educadores ocupan la primera línea “empeñados en preservar la identidad cultural de sus pueblos y la conciencia de la humanidad” Velázquez (2009), Por eso es importante reconocer que, como educadores, debemos tener conciencia del proceso dinámico que es la educación y sus fenómenos, los cuales estarán impregnados por un constante fenómeno de globalización, inherente a todas las manifestaciones culturales del ser humano.

Avendaño y Guacaneme (2016) afirman que,

no es que la globalización sea negativa en todos los sentidos, ya que trae consigo exigencias válidas para las escuelas como el uso adecuado e inteligente de las tecnologías, el desarrollo de los avances científicos, la dinámica de la sociedad del conocimiento, la virtualidad como lugar

para la movilización de los saberes, el uso racional de la información, entre otras. Pero también es cierto que como constructo complejo y ambiguo ha sido utilizado para validar un proyecto económico con consecuencias nefastas para millones de personas que han quedado excluidas de toda estrategia.

Siendo así, Mejía (2008) describe que la nueva materia prima la constituye la tecnología y el conocimiento, en donde su incremento y ampliación se consigue a través de la investigación, la comunicación y la información, convirtiéndose estas, en los mayores bienes económicos de la sociedad actual. En el nuevo contexto de reproducción de la sociedad de clases, aparecen entonces nuevas características de control.

Aun así, para Avendaño y Guacaneme (2016) las escuelas deben convertirse en escenarios de profunda reflexión que busque fortalecer el profesionalismo docente basado en la autonomía y la praxis pedagógica, reconociendo la capacidad de los maestros para liderar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre aquello que se valora y es útil para los sujetos de formación.

Desde esta perspectiva, romper la tradicionalidad de la concepción de la evaluación frente a un proceso dinámico de la globalización de la misma educación lleva a que como educadores retomemos nuestras prácticas y las reformulemos desde una perspectiva actualizada, mas no estandarizada; el modelo tradicional de evaluación cambió ante las dinámicas y demandas de las aulas de clase: en el marco de un nuevo paradigma de competencias se observa aún un retroceso en los procesos y fenómenos que hacen parte de la educación; asumir que la evaluación memorística puede ser hoy la misma que hace treinta años es absurdo, pero aún más el pensar en su completa abolición: lo que se requiere es reformularla como estrategia de enseñanza aprendizaje e integrarla a otro tipo de componentes que hagan parte de la evaluación, no se trata de eliminarla sino de promover su evolución.

Estamos, entonces, frente a un proceso de colocación de la educación, que para Rubiano y Beltran (2014), se da gracias al impulso del desarrollo tecnológico, en especial de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a la necesidad creciente de ampliar la cobertura de la educación, a las demandas sociales que exigen competitividad a través de la educación, y a otros factores, la presencia de la “oferta” educativa ha dinamizado el mercado. Esto requiere que

las instituciones educativas se comporten como empresas que buscan aumentar su rentabilidad y productividad en un mercado caracterizado por la extrema competitividad. Así, los profesores deben ser más que simples transmisores de conocimientos; deben convertirse en dinamizadores del proceso educativo y, por tanto, de todos los procesos y fenómenos que lo conforman, entre ellos la evaluación.

Según Rubiano y Beltran (2014) autores como Benavides (2011) y Verger (2013) abordan esta temática y permiten comprender cómo este nuevo escenario se articula con las transformaciones sociales, políticas y, sobre todo, con las transformaciones económicas fruto de la globalización, que tienen un impacto significativo en las iniciativas con las que se pretende garantizar el derecho a la educación. De este modo, nuevas formas de producir el proceso educativo y nuevas formas de incorporar el producto de la investigación educativa y pedagógica, al quehacer de las instituciones educativas se abren paso... Todo esto se articula con la creciente necesidad de que la población pueda acceder a la educación a través de las diferentes formas de la oferta que el mercado ofrece.

A modo de conclusión, es necesario entonces reconocer la importancia de la apertura a nuevos modelos evaluativos, no buscando únicamente cumplir una tendencia educativa de momento (competencias, logros, indicadores, entre otros) si no más por la dinámica que esta profesión requiere. Este es otro efecto negativo de la apertura a tendencias, dado que tenemos una peculiaridad latinoamericana de un denominado reciclaje conceptual, con una tendencia casi atrayente a modelos defectuosos o no dinámicos (cuando se hablaban de logros en Latinoamérica, en España se sabía de sus fracasos en la implementación con más de cinco años de antelación, pero aun así los asimilamos).

El pilar de análisis de nuestro actuar docente es reformularnos desde nuestra perspectiva como estudiantes, dado que a veces es complejo encontrar las peculiaridades del ejercicio educativo, dependiendo del lugar en el escenario en el cual nos desenvolvemos y, en muchas ocasiones, la estática se convierte en un efecto engeguecedor que no permite reconocer las verdaderas particularidades del ejercicio profesoral. Convertir nuestro actuar docente en una verdadera dinámica profesoral conduce a mejorar, cambiar y sufrir las metamorfosis metodológicas que son necesarias para mejorar. La principal evaluación que es preciso particularizar sería la de nuestro propio actuar; pero, por encima de cualquier instrumento, cualquier centro de evaluación

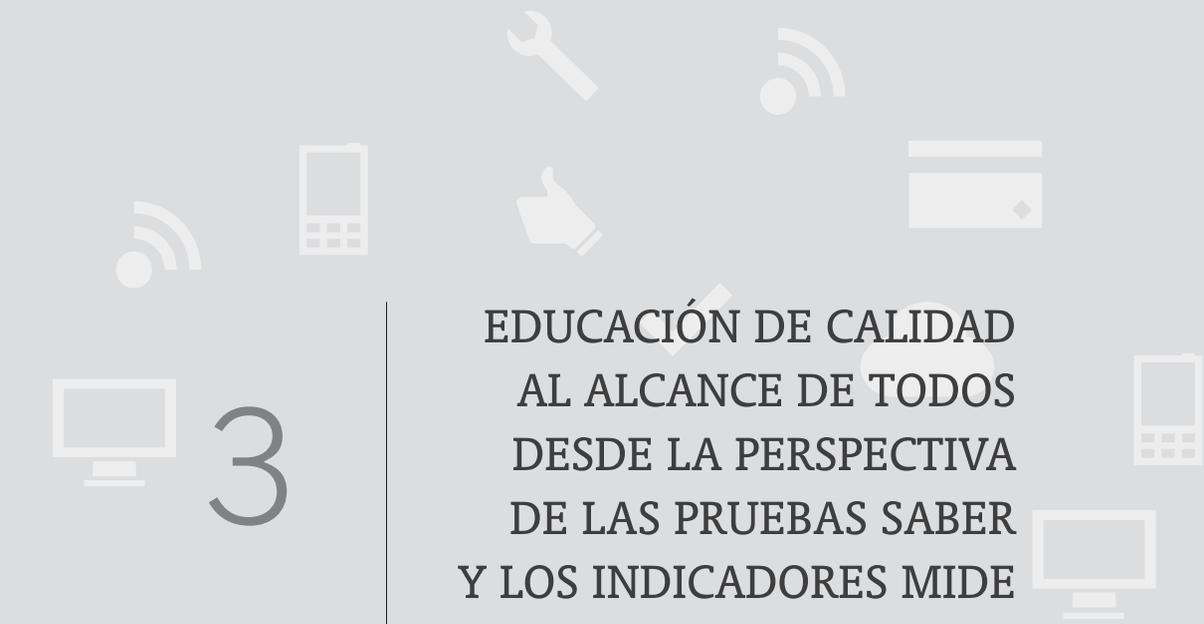
o criterios de los denominados gurús del concepto, está por encima el reconocimiento propio, dado que así como la clase es dinámica, el aula es un caos constante, donde prevalece el desorden como una entropía constante; allí se encuentran tanto el profesor como su estudiante, un ser dinámico, de cambios, sin ningún tipo de naturaleza divina, y en un constante aprendizaje.

## Referencias

- . Avendaño, W., & Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(30), 191-206. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-89532016000100014](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89532016000100014)
- . Badilla I., Ramírez, A., & Rojas, K. (2015) Conciencia pedagógica: una oportunidad para aprender. *Innovaciones Educativas*, 17(23).
- . Blanco, O. (2004) Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida.
- . Castellanos, O. (2011). Bases Epistemológicas de la Cultura de la Evaluación Educativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/oac.htm>.
- . Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- . Fernández-Espejo, D. (2016). Avances en la evaluación del estado de conciencia: papel de la evaluación a pie de cama y las técnicas de neuroimagen en el proceso diagnóstico. *Papeles del Psicólogo*, 37(1), 3-13.
- . Fullat, O. (1992). La educación y sus saberes. *Educación*, 50(22).
- . García, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea: hacia un nuevo escenario educativo Convergencia, *Revista de Ciencias Sociales*, 20(62), 199-220.
- . García Ramos, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid, España: Síntesis.
- . Giráldez, A. (2007). La educación musical en un mundo digital. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (39), 8-16.

- . Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M., & Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 1-25.
- . Goñi I, Núñez, I. (1999) ¿Cómo evaluar un servicio de alto valor agregado y ajuste a la medida? Primera parte. 30(4):13-26. Recuperado de <http://cinfo.idict.cu/index.php/cinfo/article/viewFile/271/270>
- . Gudynas, E. (2013). La evaluación de Darwin. *Opinión*. Recuperado de <https://www.larepublica.ec/blog/opinion/2013/11/20/la-evaluacion-de-darwin/>
- . Hacking, I. (1990). *La domesticación del azar. La erosión del determinismo y el nacimiento de las ciencias del caos*. Barcelona: Gedisa.
- . Martínez, N. (2010). Evaluación del aprendizaje en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva. *Diá-logos*, 4(5), 23-32.
- . Mayor, J., Suengas, A., & González-Marqués, J. (1993). *Estrategias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- . Mejía, R. (2008). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2(2), 58-101. Recuperado de <http://educacion-publicajgm.uchile.cl/sitio/wp-content/uploads/2014/11/Las-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-en-tiempos-del-capitalismo-cognitivo.pdf>
- . Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MORIN7SaberesEducacion Futuro.pdf>
- . Paiva, A. (2005). La educación liberadora de Paulo Freire y el desarrollo del pensamiento. *Revista Ciencias de la Educación*, 2 l(26), 133-142.
- . Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- . Santos Guerra, M. Á. (2008). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- . Soto, C. (2002). *Metacognición: cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Bogotá: Magisterio.

- . Rubiano-Aldana, D. A., & Beltrán-Jiménez, H. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. *Cooperativismo & Desarrollo*, 24(109), xx-xx. doi: 10.16925/co.v24i109.1508
- . Suchman, E. A. (1968). *Evaluative research: Principles and practice in public service and social action programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- . Valdés, H. (2005). *La Evaluación de la Calidad Educativa*. Curso 16. La Habana, Congreso Internacional Pedagogía 2005.
- . Vargas, A. E. (2001). La cultura evaluativa: su construcción desde la evaluación docente. En *Congreso Internacional de Investigación Educativa*. San José: Universidad de Costa Rica,
- . Velázquez, E. E. (2009). *Conferencia Inaugural "La educación cubana en el aniversario 50 de la Revolución"*. La Habana, Congreso Internacional Pedagogía 2009.



## 3 EDUCACIÓN DE CALIDAD AL ALCANCE DE TODOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PRUEBAS SABER Y LOS INDICADORES MIDE

*Javier Iván Guerrero Escobar*

La casi obsesiva meta fijada por el actual Gobierno de Colombia, de pertenecer a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE<sup>1</sup>), supuestamente llevará al país a “elevar los estándares, mejorar las políticas públicas y fortalecer las mejores prácticas” (Portafolio, 2018).

La educación no escapa a dicha meta; de hecho, 21 de los 23 comités que deben dar visto bueno a Colombia para entrar en la OCDE ya lo han hecho<sup>2</sup>, incluido el décimo, que es el Comité de Educación. ¿Cómo se logró esto? El Gobierno nacional tuvo que introducir cambios a corto, mediano y largo plazo en las políticas educativas del país. Algunas de estas políticas se adoptaron de manera drástica y fueron poco socializadas y analizadas por la comunidad académica colombiana, como la inclusión de indicadores de calidad que miden por igual a todos los estudiantes. Por ello, no es de extrañar que desde 2006 Colombia haya permitido que sus estudiantes de educación básica y media presenten las pruebas PISA (Icfes, 21 de septiembre, 2015), que son administradas por la OCDE, aun sabiendo que los resultados iban

- 
- 1 La sigla en inglés es: OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). La mayor cantidad de información al respecto está en inglés o francés.
  - 2 Para mayor información en español sobre este organismo y sobre el proceso de ingreso de Colombia al mismo, se puede consultar la página web creada por el Gobierno de Colombia: <http://www.colombiaenlaocde.gov.co>

a ser muy malos en términos académicos y que lo siguen siendo comparados con los de otros países que pertenecen a dicho organismo. No obstante, los resultados en estas pruebas han fomentado la introducción de nuevos espacios de aprendizaje, como el de la educación económica y financiera (Asobancaria, 15 de febrero, 2016), lo cual puede contar como un aporte a la educación colombiana.

En todo caso, las implicaciones en cuanto a educación por el deseo de Colombia de ingresar a la OCDE van más allá de las pruebas PISA y la educación básica, y obviamente trascienden a la educación superior. Pero, exactamente, ¿cómo se ha visto o se verá afectada la educación superior colombiana por el ingreso del país a la OCDE?

El Gobierno de Colombia, junto a otros 16 países de la OCDE, ha participado activamente en los estudios de viabilidad de una prueba internacional dirigida a los estudiantes de educación superior llamada AHELO<sup>3</sup> (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education) y, desde 2015, se está elaborando su construcción teórica, estudio de factibilidad y pruebas de campo, con proyección a tener un reporte final en 2020. Según el Reporte de Factibilidad, volumen 2 (OECD, 2013), se busca comprobar si es práctica y científicamente posible evaluar lo que los estudiantes de educación superior saben y pueden hacer antes de su graduación en varios países, con diferentes idiomas, culturas y tipos de Instituciones de Educación Superior (IES). En 2013, el Icfes facilitó la aplicación de una prueba AHELO piloto en Colombia, en Competencias Genéricas y en el área de Ingeniería, el día antes de la aplicación de las pruebas Saber Pro con una muestra de 36 IES de 18 ciudades diferentes, con un total de 4034 estudiantes. También se encuestó a 1253 funcionarios de las IES que participaron en este estudio. Los resultados académicos de los estudiantes en esta prueba piloto no son fáciles de conseguir, aunque el reporte sí explica los retos y aprendizajes obtenidos en términos de la logística de una prueba de ese tipo. Por esta situación, no es muy temerario afirmar que si Colombia ingresa a la OCDE y la prueba AHELO obtiene un reporte positivo de factibilidad, las pruebas Saber Pro y TyT deberán, en algún momento, alinearse a la AHELO o, incluso, desaparecer para dar paso exclusivamente a esta última. Lo anterior generaría el mismo

---

3 Para más información respecto a la prueba AHELO, se puede consultar la siguiente página web, que está en inglés o francés: <https://www.oecd.org/site/ahelo/>

efecto que han generado las pruebas Saber Pro y TyT, que es, en alguna medida, alinear currículos y políticas que permitan preparar a los estudiantes para obtener buenos desempeños en estas pruebas. Con la AHELO, se añadiría un componente de estándares internacionales que pueden estar descontextualizados respecto a las realidades políticas, económicas y de seguridad colombianas. Surge el interrogante de hasta qué punto es tan bueno homogeneizar los estándares para medir la calidad en la educación superior y qué espacio queda para la idiosincrasia e identidad cultural de cada pueblo.

Por otro lado, una de las áreas de trabajo del Comité de Educación de la OCDE es el *benchmarking* o comparativos en la oferta de programas de educación superior, que sirvan como referente a padres de familia y estudiantes para decidir en qué institución matricularse. No es coincidencia entonces que esta sea precisamente la misma justificación del Modelo de Indicadores de Desempeño en la Educación Superior (MIDE). Este modelo, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “es una herramienta creada en 2015 con el fin de brindar información comprensible y accesible sobre la calidad de la educación superior. Esto para que los estudiantes y sus familias tomen decisiones de donde realizar estudios de educación superior” (MEN, s. f.).

Es obvio que la definición del Comité de Educación de la OCDE y la del MEN parecen calcadas. Esto es una clara evidencia de la fuerte voluntad política del actual Gobierno, para alinear sus políticas con las de la OCDE. Ahora bien, el MIDE usa la información de tres grandes bases de datos para generar sus reportes: la del Icfes, para conocer resultados de pruebas Saber Pro y TyT; la del Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que brinda información estadística de graduación, retención o deserción, y la del Observatorio Laboral para la Educación (OLE), para revisar la inserción de los graduados al mercado laboral. Lo anterior deja muy claro que la implementación del MIDE y el uso de las pruebas Saber —para evaluar la Educación Superior— son la respuesta del Gobierno nacional a las políticas del área de educación de la OCDE, y la comunidad académica en Colombia debe entender estas agendas desde un punto de vista crítico e informado. Aún es muy escasa la reflexión académica en torno a esta agenda gubernamental, sus implicaciones y posibles consecuencias para la educación superior. Aunque el debate respecto a si esta es o

no una buena ruta para la educación superior en Colombia no es el objetivo de este documento, sí se busca informar un poco y despertar interés y reflexiones sobre las implicaciones que estas agendas tienen en las políticas educativas del país y cómo deberían ser leídas por una institución de educación superior como UNIMINUTO, cuyo lema es proveer “Educación de calidad al alcance de todos”.

Dicha reflexión informada es muy importante porque mediciones y comparaciones como las basadas en el MIDE y fundamentadas en prácticas educativas, infraestructura y realidades económicas de países desarrollados ignoran aspectos importantes que deberían tenerse en cuenta al medir la educación de calidad en Colombia; especialmente en aquellas regiones del país en que la diferencia con dichos países es aún más abismal y en donde un modelo como el de UNIMINUTO ha sido bastante efectivo en temas de cobertura y brindar acceso a educación superior.

Aunque habrá quienes estén en desacuerdo con este tipo de mediciones impuestas por agendas internacionales que, como se ha dicho, no necesariamente contemplan realidades de nuestro país, la situación inmediata es que todas las IES en Colombia están siendo medidas, con estos parámetros. Por todos es sabido que los resultados en pruebas Saber y los indicadores del MIDE son referentes de calidad, toda vez que son parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y son tenidos en cuenta para procesos de acreditación o renovación del Registro Calificado; luego no se puede afrontar esta situación de manera desprevénida, sino que se debe reaccionar desde la academia, que es lo que nos atañe, aterrizando la información que las pruebas Saber y el MIDE brindan a una IES para que genere una política clara de calidad institucional y, de esa forma, seguir el camino del mejoramiento continuo.

Por ello, se presentan a continuación unas sencillas reflexiones que permiten abordar políticas institucionales y análisis informados frente a los resultados de estas mediciones.

## ¿Qué es lo que no mide el MIDE y lo que no sabe la prueba Saber del modelo de educación de calidad al alcance de todos?

Según los resultados MIDE de 2017, la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO es una IES con enfoque pregrado 2-4. Esto significa que es una institución con menos de 80 graduados de maestría, menos de 40 programas activos de maestría que ofrecen pregrado universitario en dos o cuatro áreas de conocimiento. De acuerdo con estos resultados, las dimensiones en las que menor puntaje obtiene la institución son *capital humano* y *producción intelectual*, que, en todo caso, también son las que tienen un resultado más bajo dentro de todas las instituciones con un enfoque igual. Sin embargo, en todas las otras dimensiones UNIMINUTO está por debajo de otras IES de enfoque similar (pregrado 2-4) por un alto porcentaje, excepto en el factor de pertinencia. Al revisar los resultados de otra IES del mismo enfoque, se observan diferencias abismales en cuanto a número de estudiantes matriculados y municipios de formación que son variables que no contempla la herramienta. Aunque dentro de la explicación metodológica que se brinda para entender cómo se hace la clasificación del MIDE, el MEN explica que se reconoce la diversidad de las IES y también el tamaño, este solo distingue si son universidades o IES y el número de áreas de conocimiento de los programas vigentes, mas no el de estudiantes matriculados o graduados. Tampoco se contempla información sensible de los estudiantes, como su estrato, sus datos demográficos ni la cantidad de estudiantes que se presenta a pruebas Saber.

Al respecto, se debe tener claro que no es lo mismo ser una IES con enfoque pregrado 2-4 cuya población de estudiantes son en su mayoría de estrato 4 que una cuyos estudiantes sean en su mayoría de estratos 2 y 3. La diferencia no solo radica en el colegio del que se graduaron, lo que puede decir algo en cuanto al grado de desarrollo de algunas competencias genéricas, sino que también da información sobre los recursos, tanto económicos como de tiempo y del capital cultural con los que cuentan los estudiantes para afrontar su carrera universitaria. Según Francisco Cajiao (20 de febrero, 2018) la clase media es la que más expectativas de progreso tiene, por lo que ve la educación como una buena inversión. Sin embargo, para esta clase

social la mejor posibilidad de acceder a educación superior es en instituciones cuyas matrículas no superen los cuatro o cinco salarios mínimos mensuales y, casi siempre, se financia mediante el crédito. Este fenómeno se presenta principalmente porque la educación superior pública no logra la cobertura necesaria para atender la demanda de este segmento de la población. En muchos casos, los créditos educativos son pagados por los mismos estudiantes, que trabajan y estudian en jornadas contrarias. Estas variables de capital cultural, estrato social y disponibilidad de tiempo para dedicarse al estudio pueden afectar directamente el rendimiento académico de los estudiantes (Fazio, 2004; Osma, Mojica, & Rivera, 2014; Jaeguer & Mollegaard, 2017) y, por ende, el desempeño de los estudiantes en pruebas de Estado. Según Melo-Becerra, Ramos Forero y Hernández Santamaría (2017) hay evidencia de que las buenas condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias influyen en un mejor logro académico, y aunque dicha evidencia no es concluyente, es importante considerar que la condición socioeconómica de los estudiantes es una variable a la hora de comparar IES. No obstante, esta variable no es tenida en cuenta por el MIDE cuando se comparan resultados entre instituciones, lo cual puede ser algo injusto.

62

Lo anterior muestra una falencia del MIDE, pero también genera un reto para las IES como UNIMINUTO que consiste en identificar claramente estas variables en su población estudiantil y, de esa manera, establecer currículos y políticas que permitan que un estudiante se sobreponga a estas limitantes con muy buenos resultados académicos. En ese orden de ideas, lo ideal sería que el MIDE tuviera en cuenta estas variables al comparar la efectividad de las IES en atender estudiantes de este tipo. Así, sería una comparación más justa.

Queda pendiente un análisis comparativo entre los resultados del 2016 y 2017 del MIDE para UNIMINUTO, pues la herramienta cambió el enfoque de la institución (en 2016 fue clasificada como institución con enfoque maestría) y, además, en 2016 la comparación se hizo con una institución hipotética que hubiera obtenido el 100% en todas las variables de cada dimensión, pues era la primera aplicación del MIDE y no tenían referentes para comparar. Obviamente, la comparación con una institución hipotética no permite generar conclusiones reales; esto, sin contar que en 2016 se emplearon tres componentes, 7 dimensiones y 18 indicadores, mientras que en 2017 se

emplearon 21 indicadores y 8 dimensiones. Ante estos cambios en el MIDE es muy complicado comparar resultados de UNIMINUTO entre años. Seguramente existirá alguna forma de hacer dicha comparación entre 2016 y 2017, al menos entre componentes, pero requiere bastante análisis de las variables y, finalmente, no será una comparación muy confiable.

Todo lo expuesto permite concluir que la herramienta MIDE aún se está perfeccionando y mientras la misma no tenga suficiente maduración, no debería ser entendida como un absoluto que genere comentarios alarmistas, sino como un indicador perfectible que puede brindar alguna información que cada IES debe interpretar para sí misma, teniendo en cuenta sus particularidades, y tomar de ella lo que le sea útil para sus procesos de mejoramiento continuo. Para responder a la pregunta planteada inicialmente, el MIDE aún no determina con exactitud qué tan lejos está una IES de otra, luego aún no es un instrumento 100% confiable para que familias y estudiantes tomen decisiones respecto a dónde estudiar. Sin embargo, aunque este modelo actualmente no mide lo que pretende medir, esto no implica que se deba desconocer la herramienta, pues puede brindar algunas luces a las IES en cuanto a cómo son vistas desde afuera, información que siempre es bienvenida para mejorar la calidad.

En cuanto a las pruebas Saber, el análisis se debe hacer a nivel de programa, pues es de esa forma como el Icfes genera los resultados. No obstante, hay una variable que no es tenida en cuenta y puede afectar los resultados más de lo que se cree: el número de estudiantes que una IES presenta a estas pruebas. Debido a que el Icfes emplea un promedio simple para sumar y dividir los resultados de los estudiantes y generar información agregada de programas e institución, el bajo resultado de un solo estudiante afecta el promedio de toda la institución. Adicionalmente, UNIMINUTO presenta una alta cantidad de estudiantes y por ello existe mayor probabilidad de variación o heterogeneidad en los resultados y, consecuentemente, es mucho más probable que los resultados no sean buenos. Si a la anterior variable agregamos el hecho de que para obtener resultados como institución el Icfes no distingue entre UNIMINUTO Virtual y a Distancia (UVD) y los programas presenciales y sus extensiones o ampliaciones, es aún más complejo el análisis y mayor la probabilidad de resultados heterogéneos.

Al respecto, vale la pena que la institución se pregunte por qué se ven desempeños tan bajos en competencias genéricas en estudiantes que ya han aprobado satisfactoriamente el 70 % del plan de estudios de un programa. Estos estudiantes no son detectados por ningún “radar” académico ni del programa ni de la institución, pero sí son notorios por sus resultados en pruebas Saber. Surgen, entonces, algunas inquietudes: ¿Son los estándares del Icfes en competencias genéricas muy altos o los de la institución muy bajos? ¿Por qué los estudiantes aprueban espacios académicos fácilmente, pero tienen bajo desempeño en pruebas externas? ¿Valdría la pena igualar los estándares internos con los de las pruebas externas? La respuesta a estas preguntas surgidas de los resultados en pruebas Saber sería un gran aporte para mejorar procesos de calidad en la institución. Este tipo de información y las reflexiones que suscitan son valiosas y se agradece al Icfes que se genere este tipo de discusión académica a raíz de las pruebas Saber.

Se puede concluir que tanto el MIDE como las pruebas Saber dan pistas acerca de los niveles de calidad en la educación que se ofrece, desde una visión externa; pero los resultados deben verse con una mirada informada y situada, pues aún no se responde exactamente a la pregunta sobre cuánta calidad se ofrece respecto a cuánta calidad se puede ofrecer.

## Alternativas frente a los resultados de pruebas Saber

Ante el panorama expuesto en el apartado previo, es fácil caer en la tentación del efecto espurio de “entrenar” a los estudiantes para que obtengan buenos resultados en las pruebas Saber (Gómez, 2016). Es bien sabido que abundan las instituciones que “preparan” a los estudiantes para los exámenes externos en educación básica y media y ya hay algunos que preparan a los estudiantes de educación superior. Estrategias como simulacros descontextualizados, aulas virtuales sin seguimiento y espacios remediales fuera del aula, pueden resultar solamente en familiarizar a los estudiantes con el tipo de pregunta y estructura de la prueba, pero resultan inútiles a la hora de introducir, reforzar y valorar una competencia.

Cuando se le preguntó al Vicerrector Académico de la Universidad Nacional en 2016, cómo logran sus estudiantes buenos resultados en pruebas Saber afirmó que no tienen ningún programa de entrenamiento

específico para la prueba, sino que son el resultado de la rigurosidad y compromiso de estudiantes y profesores frente a procesos académicos que ha establecido la universidad. Lo mismo afirmó el Vicerrector Académico de la Universidad Javeriana, Luis David Prieto, quien dijo que su universidad no realizaba ningún tipo de entrenamiento o formación específica para pruebas Saber Pro, sino que el buen desempeño de los estudiantes en estas pruebas, se debe a los buenos procesos educativos (El Espectador, 29 de febrero, 2016).

En ese orden de ideas, lo mejor que una IES puede hacer para mejorar el desempeño de sus estudiantes en pruebas externas es hacer análisis detenidos de los resultados obtenidos, hacer ajustes curriculares que permitan que los planes de estudios obedezcan también a estándares nacionales e internacionales externos y definir políticas claras acerca del rol y perfil de los profesores, la enseñanza y la evaluación.

El reto para los programas académicos es generar apertura a este tipo de análisis y entender que, en un mundo globalizado e interconectado, es cada vez más importante que la educación de calidad tenga en cuenta la mirada externa.

Por otro lado, algunas revistas y medios de comunicación al publicar resultados y *rankings*, no aclaran todos los defectos de las herramientas y la información que no incluyen, pero no se les puede exigir que lo hagan pues no son académicos. Lo preocupante es que la misma comunidad académica tampoco se preocupa por hacerlos evidentes y que se alarme innecesariamente ante los resultados publicados en revistas y periódicos.

## Educación de calidad: ¿Qué es exactamente?

Definir o conceptualizar calidad en la Educación Superior es bastante complejo. Una de las primeras definiciones que aparecen en la escena es la de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI (Unesco, 1998) en la que se afirma que la calidad de la educación superior es pluridimensional y debería abarcar funciones y actividades tales como la enseñanza, los programas académicos, la investigación, personal e instalaciones, entre otros. La anterior definición es bastante amplia y deja el sabor de que el concepto de calidad educativa lo abarca casi todo y complejiza mucho la operatividad y traslado a la

práctica de dicho concepto. Puede ser mucho más fácil operacionalizar un concepto como el de González y Ayarza (1990)

El concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia -real o utópico- previamente determinado. (Como se citó en González Fiegehen & Espinoza, 2008, pp. 252-253).

Por ello, ese concepto de calidad debe ser aterrizado a los elementos homologables de las IES que en el caso de UNIMINUTO, debe incluir la población estudiantil que busca atender. Una comparación entre IES que no dé cuenta de estos elementos homologables, resultará en cifras engañosas que pueden decir poco o nada de la calidad ofrecida. Es injusto que la calidad en la educación que una institución imparte sea medida principalmente por indicadores externos y que como se explicó antes, obedecen a políticas internacionales de países con realidades diferentes. Factores como el valor de la matrícula y características de la población que se atiende, entre otras, deberían ser variables a tener en cuenta a la hora de medir o generar un juicio de valor en cuanto a la calidad de los servicios ofrecidos.

Mientras que el gobierno nacional no tenga un sistema de información mucho más fuerte que el actual SNIES, con información actualizada en tiempo real y cruzada con datos de investigación, estudiantes, profesores y currículo, evaluaciones externas con menos problemas técnicos y metodológicos y mucho más contextualizadas, será muy complicado generar indicadores más confiables de la calidad. Una alternativa puede ser construir un modelo de calidad institucional que, sin ignorar los requerimientos nacionales e internacionales, de cuenta de todo lo mejor que le puede ofrecer una IES como UNIMINUTO a sus estudiantes. Como dice Gómez (10 de enero, 2016), la calidad de la educación no se puede medir exclusivamente con exámenes de opción múltiple; tampoco con cifras descontextualizadas o ignorando aspectos misionales que proveen identidad a cada IES. En el caso de UNIMINUTO, la misión, estipulada en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2014) es “ofrecer educación de calidad y pertinente, con opción preferencial para quienes no tienen oportunidad de acceder a ella”, lo que implica una población estudiantil

con ciertas particularidades y restricciones económicas. En palabras de Cajiao (5 de octubre, 2017): “La pregunta de fondo no es sobre cuánta calidad hay en los diversos modelos de instituciones definidos para la medición, sino cuánta calidad puede ofrecerse a determinados precios” (p. 36).

El modelo de educación de calidad al alcance de todos de UNIMINUTO es más que sus resultados en pruebas Saber y del MIDE, es sus resultados en cobertura a población con bajos recursos, brindando la mayor calidad posible que se puede pagar por los precios de las matrículas que están en promedio en 4 salarios mínimos legales vigentes.

Desde la perspectiva de las pruebas Saber y los indicadores MIDE, falta mucho para comparar equitativamente la calidad de UNIMINUTO, una institución que da opción preferencial a quienes no tienen oportunidades para acceder a la educación superior y, con ello, está transformando vidas.

## Referencias

- . Asobancaria. (15 de febrero de 2016). Educación económica y financiera: motor de crecimiento y desarrollo sostenible. *Semana Económica*, (1030), 1-10. Recuperado de <http://www.asobancaria.com/wp-content/uploads/2016/02/4664743.pdf>
- . Cajiao, F. (20 de febrero de 2018). Las pesadillas de la clase media. *El Tiempo*.
- . Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: Autor. Recuperado de <https://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>
- . El Espectador. (2016). Universidad Nacional, líder en pruebas Saber Pro. *El Espectador*.
- . Fazio, M. V. (2004). *Incidencia de las horas trabajadas en el rendimiento académico de estudiantes universitarios argentinos*. CEDLAS, Working Papers 0010. Universidad de la Plata.
- . González, L., & Ayarza, H. (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA.

- Gómez, V. M. (10 de enero de 2016). *La educación en 2016: hay que apostarle a la calidad*. Recuperado de <https://www.razonpublica.com/index.php/component/content/article.html?id=9136:la-educaci%C3%B3n-en-2016-hay-que-apostarle-a-la-calidad>
- González Fiegehen, L. E., & Espinoza, O. (2008). Calidad de la educación superior: concepto y modelos 2008-09. *Calidad en la Educación*, (28), 244-276.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Icfes. (2015). *Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA)*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/evaluaciones-internacionales-inves/programa-para-la-evaluacion-internacional-de-estudiantes-pisa>
- Jaeguer, M., & Mollegaard, S. (2017). Cultural Capital, teacher bias, and educational success: new evidence from monozygotic twins. *Social Science Research*, 65, 130-144.
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J., & Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Revista Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN; Gobierno de Colombia. (s. f.). *MIDE: Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación Superior. Metodología*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/mide/90838>
- OECD. (2013). *Assessment of higher education learning outcomes. AHELO feasibility study report volume data analysis and national experiences*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf>
- Osma, W., Mojica, A., & Rivera, T. (2014). Factores asociados al rendimiento en las pruebas Saber Pro en estudiantes de Ingeniería Civil en una Universidad colombiana. *Innovaciencia*, 2(1), 17-24.
- Portafolio. (2018). *Entrada de Colombia a la OCDE atraerá mayor inversión a la economía*. Recuperado de <http://www.portafolio.co/economia/entrada-de-colombia-a-la-ocde-atraera-mayor-inversion-a-la-515114>. Bogotá, Colombia.
- Unesco. (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. World Conference on Higher Education. Paris: Autor.



# 4

## LOS PROTAGONISTAS EN LA EVALUACIÓN

*Luz Alba Beltrán Agudelo*

### Introducción

En este capítulo desde la pedagogía crítica, que permite ver más allá de la simple concepción de la evaluación centrada en el estudiante, se reconocen otros actores en el proceso de evaluación y la incidencia de variables intrínsecas y extrínsecas al momento de evaluar. Se invita a los lectores a superar el paradigma que acompañó a la sociedad por siglos, cuando se pensó que la evaluación tenía un solo protagonista: el estudiante.

Durante mucho tiempo se valoró el aprendizaje reconociendo que quien debía aprender y responder por lo aprendido era el estudiante, hasta el punto de que el estudiante y la familia aceptaron tal consideración. De igual manera, se consideraba que los profesores eran poseedores de la verdad absoluta y, por lo tanto, debían ser aceptados, creídos sin cuestionamiento ninguno, obedecidos como autoridad. Su gran poder estaba en la evaluación al estudiante. Y solo hace poco tiempo se evidenció que las instituciones educativas y el contexto donde se encuentran inciden directamente en el proceso evaluativo y, de manera

más reciente, han empezado a ser evaluadas y se han visto obligadas a generar procesos internos de autoevaluación.

## ¿Quiénes son los protagonistas en la evaluación?

Pablo Freire en 1970, con su libro *Pedagogía del oprimido*, empezó a cuestionar la enseñanza llevada a cabo en las escuelas y la comparó con las transacciones bancarias, en las que hay un depositante (profesor) que entrega una verdad como consignación a un estudiante (banco), a quien periódicamente le pide el saldo (repetición de la verdad enseñada); es decir, un ejercicio opresor y sin mayor fundamento, ya que la verdad no es absoluta ni la posee una sola persona, ni el estudiante aprende repitiendo lo que el profesor le enseña.

La propuesta de una educación liberadora, elaborada desde la teoría crítica por distintos sociólogos y pedagogos (Freire, McLaren, Apple, entre otros), planteó como protagonistas de la evaluación al profesor y al estudiante, puesto que los logros en el ejercicio de enseñar y aprender corresponden a los dos: “No hay docencia sin discencia” (Freire, 1997).

La investigación educativa relacionada con la evaluación en los finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI incluyó otros protagonistas de la evaluación, como la misma institución educativa (Gimeno Sacristán, 1992; Santos Guerra, 2008) y, como lo plantea Murillo Torrecilla (2016), el contexto social en que está la institución educativa y el ambiente que se vive dentro de las aulas, puesto que el ejercicio docente en contextos deprimidos y violentos no puede evaluarse del mismo modo que aquel que realizan los profesores en contextos socialmente favorecidos y con ambientes tranquilos y estables.

Una vez reconocidos como protagonistas el estudiante, el profesor, la institución educativa y el contexto, reflexionemos sobre cada uno de ellos y su rol en el proceso evaluativo.

### El estudiante

Históricamente, el estudiante ha sido calificado como “bueno” o “malo”, de acuerdo con los resultados de aprendizaje y conforme a los criterios de la institución (manual de convivencia o reglamento

estudiantil) y de los profesores (por ejemplo: disciplina, respeto, obediencia, asistencia al aula, participación, entre otros). Estas apreciaciones evaluativas llevan a la comparación y competencia entre estudiantes: “Y si es posible pensar que el ‘ganador’ se sentirá satisfecho y el ‘perdedor’ estimulado, no será menos imaginable que el primero se sienta ridícula y estúpidamente orgulloso, y el segundo humillado” (Santos Guerra, 1995, p. 12).

De igual manera, el estudiante ha sido evaluado en aspectos un tanto abstractos, como el comportamiento y la actitud hacia el curso o asignatura, en los cuales priman los criterios subjetivos del profesor al evaluar.

La evaluación que se hace de los alumnos suele explicar el fracaso de estos por su exclusiva responsabilidad. Toda la culpa del fracaso parece debe ser a su escaso interés, a sus pocas horas de estudio, a su mala preparación, a su baja inteligencia, a sus problemas personales o familiares. No es muy lógico que las atribuciones causales se hagan con tan poco rigor. ¿No hay parte de responsabilidad en el sistema, en el profesor, en el clima, en la forma de evaluar? (Santos Guerra, 2003, p. 64).

Evaluaciones muy relacionadas con el aprendizaje superficial del estudiante, impuestas (hacer un trabajo, resolver un taller, presentar un examen, presentar una exposición), sobre temas de poco interés o de difícil comprensión, llevan a un aprendizaje mínimo o temporal porque está basado en la memorización de datos, que el estudiante lleva acabo por cumplir o por la calificación.

Desde la concepción de la pedagogía crítica y liberadora, se deja de mirar al estudiante con adjetivación de bueno o malo para reconocerlo como es, un sujeto dialogante, cuestionador, y se proponen didácticas que favorezcan el aprendizaje profundo a partir de la motivación intrínseca, basada en el interés por lo que se aprende, por ir más allá de la simple recordación de la información, por comprender, relacionar, construir un discurso propio y relevante o resolver problemas de manera creativa, argumentar juicios, entre otros (Universidad de Valencia, 2007).

Según Freire (1990, p. 25): “la esencia fenoménica de la educación radica en la dialogicidad”. El diálogo es un encuentro entre personas, con la capacidad de la palabra, una relación entre sujetos (intersubjetividad)

mediados por un mundo concreto en que ambos se educan. Esto implica que el profesor, por tener mayor experiencia en el manejo del tema o disciplina, debe acompañar al estudiante a aprender, descubrir, adquirir competencias; debe orientarlo y motivarlo para hacerlo.

## El profesor

Las circunstancias actuales hicieron que el profesor pasara de ser un transmisor y ejecutor de currículos extraños, ajenos a él y a la realidad donde ejerce, de ser reconocido como el único sabedor, e incluso sabio, un profesional tecnócrata que busca la eficiencia y eficacia de sus estudiantes, a enfrentar la realidad que le exige ser un profesional innovador y arriesgado para enfrentar la sociedad cambiante y la desaparición de una única forma de enseñar y aprender, regulada dentro de las instituciones educativas.

El profesor como intelectual transformador. Esta es, probablemente la mejor definición del educador. Los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas comprometidas en las actividades de la crítica y el cuestionamiento, al servicio del proceso de liberación y emancipación. (Carbonell Sebarroja, 2014, p. 78).

Tras la concepción de la autonomía interna de las instituciones educativas y el reforzamiento de la autonomía del profesor en el aula y fuera de ella, vino la colegialidad que, pese a los principios e idearios iniciales, pronto se convirtió en un sistema de vetos recíprocos, útil sobre todo para que nada cambie (Fernández Enguita, 2017). Pero, a medida que el profesorado se blindaba en el aula contra los procesos de supervisión o control, se abrió paso la evaluación externa que empezó a pedir cuentas de los resultados de la formación de los estudiantes. Los llamados *rankings*, los *testing*, las pruebas internacionales, como la PISA, y en Colombia las pruebas Saber, han dado al traste con el atrincheramiento de los profesores en los paradigmas que favorecieron el trabajo individual y en solitario, para replantear el trabajo colegiado en torno a proyectos comunes.

El profesor que dedica parte de su tiempo a preparar, realizar y corregir exámenes está por fuera de las demandas que tienen los estudiantes hoy y de la realidad que lo circunda. Debería ser más importante para el profesor dedicar tiempo a compartir con sus colegas las dudas e incertidumbres que lo acompañan frente a un mismo grupo

de estudiantes, cuando desarrollan un mismo currículo o cuando se trabaja en proyectos interdisciplinarios. Se requiere entonces tiempo para analizar los resultados de los estudiantes y para llevar a cabo reflexiones colegiadas sobre las prácticas educativas.

Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación-acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación: ni la teoría o la investigación descontextualizadas, ni la práctica rutinaria, repetitiva al margen de la reflexión y la crítica. (Pérez Gómez & Pérez Granados, 2013, p. 75).

En la actualidad, el profesor pasó de ser el único evaluador a ser parte de la evaluación y a ser evaluado en su desempeño y resultados; sin dejar de reconocer que el profesor no es el único responsable de la calidad de la formación del estudiante, es evidente que tiene una gran trascendencia su nivel de formación, la experiencia en la enseñanza y el mejoramiento continuo de su práctica docente (Santos Guerra, 1995; 2003).

Las instituciones educativas interesadas en el reconocimiento social como entidades de calidad, con sellos de acreditación, reconocen que entre los factores fundamentales está el grupo profesoral y por ello evalúan el desempeño docente, como una de las mejoras continuas. En casi todos los casos, la evaluación docente gira en torno a tres aspectos: 1) conocimiento de la disciplina que enseña el profesor, 2) conocimientos generales de pedagogía y 3) didácticas específicas de la disciplina a enseñar.

Sin embargo, los instrumentos con que las instituciones educativas evalúan el desempeño de los profesores casi siempre están incompletos o caen en modelos subjetivos que hacen difícil y compleja la propuesta evaluativa. Existen muchas variables que tendrían que incluirse en la evaluación docente, como la misma formación con que llega el profesor a la institución. Dice Santos Guerra (2003) que en la mayoría de los casos los profesores se forman en las facultades de educación y allí realizan prácticas profesionales para la enseñanza primaria, básica y media, pero en ningún caso se hacen prácticas para

la enseñanza universitaria y qué decir de los profesionales que no se forman para enseñar.

Otros aspectos que complican la evaluación de los profesores corresponde a la confusión que existe entre el rigor académico y la convivencia humana entre estudiantes y profesores, profesores y profesores, estudiantes y estudiantes. La distancia fría que a veces limita el diálogo entre unos y otros, influidos por los prejuicios, ahonda la desmotivación para aprender o puede generar situaciones conflictivas. De ahí la importancia de que las instituciones educativas se reconozcan y potencien los valores culturales con que llegan los miembros de su comunidad educativa y fomentar la comunicación asertiva. Por eso Freire (1997) insiste en la forma ética de querer bien a los estudiantes, desde la humildad docente, para posibilitar el diálogo y a través de él, el aprendizaje.

Al ser una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual. (Freire, 1997, p. 136).

## La institución educativa

Las instituciones educativas son organizaciones con unas características especiales, inmersas en la sociedad. Diferentes unas de otras a pesar de pertenecer a un sistema educativo que las regula, por tener currículos particulares, equipos humanos diferentes y estar ubicados en diversos contextos (Santos Guerra, 1990).

Según Apple (2018):

Las instituciones educativas no están separadas de la sociedad. Son elementos centrales de esa sociedad: como lugares de trabajo, como sitios de formación de la identidad, como lugares que hacen legítimo el conocimiento y la cultura particulares, como ámbitos de movilización y aprendizaje de tácticas y mucho más. (p. 250).

En los últimos años la institución educativa dejó de ser autónoma en sus decisiones y análisis de resultados, debido a la demanda social que ha empezado a exigirle rendición de cuentas, no solo para aquellas que tienen carácter público o funcionan con dineros del Estado, sino que se ha generado socialmente una demanda de calidad y competencia, planteada inicialmente por la “acreditación institucional” y los *rankings*.

A partir de las reflexiones autónomas internas, la institución se ve actualmente obligada a realizar procesos rigurosos de autoevaluación y medición de indicadores de calidad comunes a las evaluaciones externas. Sin embargo, los indicadores de rendimiento no son necesariamente criterios de calidad (Santos Guerra, 2003).

Una de las razones para no considerar confiables las evaluaciones con fines de acreditación institucional, es que, precisamente porque no cuentan con factores diferenciadores por el contexto donde funcionan las instituciones educativas y de manera general, se pretende evaluar a todas las instituciones con el mismo patrón de calidad, lo que genera discriminación e insatisfacción, pues no siempre las que obtienen mejores resultados en tales evaluaciones son las que acogen a las comunidades que demandan formación ni son las que resuelven las problemáticas sociales en contextos socialmente deprimidos.

Además, las instituciones educativas tienen otro riesgo: la propuesta un poco utópica planteada en 1973 por Iván Llich, en su libro *La escuela ha muerto*, empieza hoy a ser realidad con la desescolarización del conocimiento a través del uso de la tecnología y la novedosa comunicación en redes.

En el siglo XXI las pedagogías no institucionales enriquecen su discurso teórico, sustentado con sólidas prácticas educativas sobre la creciente competencia con la que se enfrenta la escuela en el hogar, en la ciudad y en la sociedad red, con una creciente y diversificada oferta de educación no formal y un mayor impacto de la educación informal, donde va cristalizando un currículo alternativo, mucho más poderoso y atractivo que el currículo escolar oficial. (Carbonell Sebarroja, 2014, p. 28).

Aunque esté siendo sometida a tanta intervención externa y al riesgo de desaparecer, la institución es un factor fundamental en los procesos de evaluación del estudiante y en las prácticas educativas que

realizan los profesores, puesto que es ella la que determina el proyecto educativo institucional, los sistemas internos de regulación y relación educativa y laboral; así mismo, es la encargada de ejercer el control regulado de la promoción y titulación de los estudiantes, y de fijar las políticas internas para la convivencia de la comunidad educativa.

De esta manera, la institución educativa en gran medida es un protagonista poco visible, pero de gran trascendencia en los procesos evaluativos.

### Otra variable que incide en el proceso evaluativo: la ética

La evaluación tiene un sentido y un fin, debe servir como ayuda y no como amenaza, y debe permitir y motivar la mejora continua. “La dimensión moral de la evaluación es una de las cuestiones más escabrosas y, a la vez, más importantes. El rastreo de la ética ha de abarcar a todo el proceso de la evaluación, en general, y a cada una de las partes del mismo” (Santos Guerra, 2003, p. 88).

La ética se aprende con el ejemplo. Por eso Freire, (1997) dice: “Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clases. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago” (p. 98). Ni un profesor autoritario ni un profesor permisivo favorecen el aprendizaje. Se requiere una autoridad coherentemente democrática que genere un clima fraterno pero respetuoso, que permita escuchar y ser escuchado, plantear ideas argumentadas y asumir posiciones a través de la reflexión crítica compartida con compañeros y profesores.

Hoy, frente a la práctica de algunos profesores que siguen evaluando para calificar, se observa con estupor el cambio de un gran número de estudiantes, que han pasado de ser abnegados, responsabilizados de manera individual y en solitario de sus resultados, a ser los más listos y astutos interesados en cómo lograr una buena calificación, entrenándose desde temprana edad en la trampa, tras la búsqueda de un resultado favorable. De esta manera, la pérdida de la ética empieza en la misma aula.

Por ello, como propone Pérez Gómez, como se citó en Marrero Acosta (2014), la educación tiene que fortalecer la ética de los ciudadanos,

de modo que en la convivencia universitaria se puedan adquirir competencias para convivir en la sociedad con respeto y tolerancia:

Aprender a vivir, a convivir y a cooperar en grupos humanos cada vez más heterogéneos, aprender de todos, celebrar las diferencias y respetar las discrepancias es a mí entender una de las cualidades humanas más necesarias en la sociedad global contemporánea. Esta competencia requiere un sentido mínimo de ética compartida, una sociedad de derecho, de justicia social que permite, a todos, sentirnos miembros respetados y respetables de dicha comunidad. Por ello, será necesario cuidar en la escuela el desarrollo en todos los aprendices de la capacidad de entender la moralidad colectiva y la responsabilidad individual, así como desarrollar el deseo y el compromiso de contribuir a la elaboración democrática de las reglas de juego que rigen nuestra convivencia. La corrupción extendida y el deterioro de la democracia como filosofía de vida, el desprecio por lo público y el ensalzamiento del beneficio privado requieren un esfuerzo mayor en la escuela por dignificar las interacciones humanas y formar la mente ética y política de los ciudadanos. (Pérez Gómez, 2014, como se citó en Marrero Acosta, 2014, p. 80).

## Conclusión

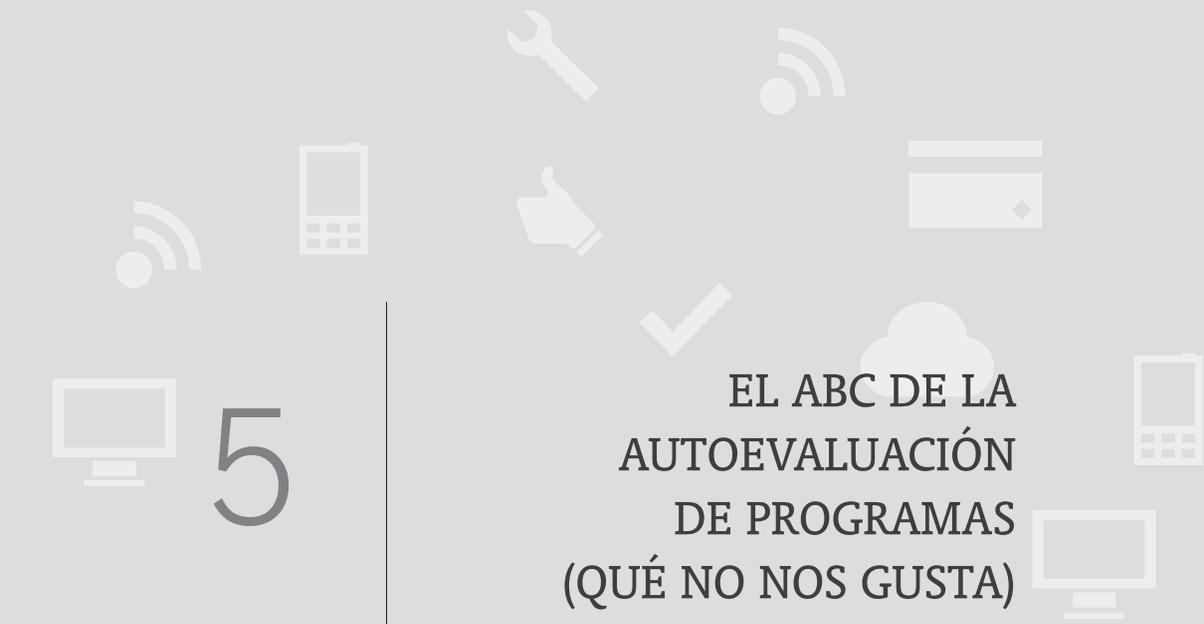
La evaluación convoca de manera integral a los protagonistas que participan activamente en el proceso evaluativo: estudiante, profesor e institución educativa, donde la ética se convierte en la garantía de un desarrollo transparente y válido para todos.

Las nuevas propuestas para evaluar van más allá de calificar. En el encuentro dialogante y motivador, el profesor puede ofrecer al estudiante posibilidades para aprender significativamente y para mantener la curiosidad por saber más. Como lo plantea Freire (1997):

Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo —la de enseñar y no la de transferir conocimientos—. (p. 47).

## Referencias

- Apple, M. W. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM.
- Carbonell Sebarroja, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.Barcelona.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire P. (1990). *Naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán J. (s.f.). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán, & Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Marrero Acosta, J. (2014). Ángel I. Pérez Gómez: del sujeto epistémico al sujeto digital. *Con-ciencia Social*, (18), 71-85
- Murillo Torrecilla, J. (2016). De la docencia eficaz a la evaluación eficaz de la docencia. En G. Guevara Niebla (coord.), *Evaluación docente en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, Á., & Pérez Granados, L. (s.f.). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Temas de Educación*, 19(1), 67-83.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (1995). *La evaluación proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Algibe,
- Santos Guerra, M. Á. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Universidad de Valencia. (2007). *La evaluación de los estudiantes en la educación superior: apuntes de buenas prácticas*. Valencia: Autor. Recuperado de <http://www3.uji.es/~betoret/Formacion/Evaluacion/Documentacion/La%20evaluacion%20estudiantes%20en%20la%20ESuperior%20UV.pdf>



# 5

## EL ABC DE LA AUTOEVALUACIÓN DE PROGRAMAS (QUÉ NO NOS GUSTA)

*Fray Martín Martínez Páez*

“Los procesos de autoevaluación deben cubrir todas las condiciones de calidad, incluyéndose a sí misma. Esto quiere decir que hasta el mismo modelo de autoevaluación debe someterse a una evaluación sistemática que permita revisar periódicamente su efectividad” (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017, p. 83).

Estimados colegas, empezar con una cita como esa, desde ya, genera todo un dolor de cabeza, pues parece ser que, en una ruta hacia la excelencia y la calidad académica, de una autoevaluación no se salva ni ella misma.

¿Que si es buena una mirada introspectiva para saber cómo estamos y para dónde vamos? Por supuesto, viene bien. ¿Que si como resultado nos podemos fijar metas y ver más adelante si las vamos cumpliendo o no? Claro, ¿por qué no? ¿Que si en el camino podemos evidenciar que ahora somos mejores personas gracias a eso que nos propusimos? Tal vez. Pero pongan ustedes ese ejercicio en un plano académico, con una serie de instrumentos, algunas veces engorrosos, y un torrente de información desorganizada a ver si les parece igual de divertido.

Como lo señala Santos Guerra (2003), la complejidad que encierra “el proceso mismo de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica

en el marco de las instituciones” (p. 73), y una de las causas de ese reduccionismo lingüístico al que estamos llevando la autoevaluación es el hecho de confundirla con una calificación afanada que busca cumplir con un mero requisito, restándole el valor agregado que en verdad le puede traer a un programa o a una institución. Así que, para poder discutir el postulado que plantea este autor habrá que empezar por revisar todo lo que se ha dicho sobre autoevaluación.

Empecemos por el concepto: “la autoevaluación en la educación superior debe ser el proceso de conocimiento y reconocimiento que la comunidad de una institución o de un programa hacen de sí mismas y de la institución o el programa como un todo” (Hernández *et al.*, 2013, p. 77), ahí estamos retomando lo de la mirada retrospectiva que nos gusta hacer pero que no resulta tan simple. Gústenos o no, “una evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan” (Santos Guerra, 2003, p. 70) y, en ese marco, lo que es preciso empezar a hacer es asumir responsabilidades para que el ejercicio sea en verdad significativo. Vayamos entonces al punto del que se origina eso de la autoevaluación en términos de calidad académica, su porqué.

La autoevaluación, entendida como la revisión rigurosa de los contenidos ofrecidos por las instituciones y su impacto en las sociedades, es una práctica que ha empezado a infiltrarse en los sistemas de formación desde la década del 90 del siglo XX y se ha utilizado como mecanismo previo a los procesos de acreditación. (Unimedios, 2011, p. 9).

Se trata de los mismos procesos que durante los últimos años han devenido más exigentes y han demandado, de parte de los dueños de programas o instituciones, un conocimiento detallado no solo del hacer de su programa, sino también de la historia del mismo, que es la que en últimas da cuenta de si se ha mejorado o no en términos de calidad.

Esa misma autoevaluación contribuye a hacer explícitos los intereses y responsabilidades individuales y colectivos de todos los que hacen parte de un programa (Hernández *et al.*, 2013, p. 77) y los materializa en los ya conocidos planes de mejoramiento que, si somos francos, permiten construir consensos y articular más coherente y eficazmente las acciones, pero muchas veces se quedan en el papel, bien porque

están mal formulados o bien porque sencillamente no hay tiempo ni para hacerles seguimiento.

Pero, si no nos gusta, ¿por qué se insiste tanto en la autoevaluación de nuestros programas? La razón no es lo que nuestro sentido crítico minimalista sugeriría, sino que, como todo en este país, la exigencia de un contexto globalizado nos presiona para presentar resultados; y no cualquier resultado, son muestras de excelencia comparativa con otras instituciones para no perder el horizonte de calidad que le debemos a nuestros estudiantes. Además, aquello del prestigio académico y unos buenos ingresos que garanticen sostenibilidad financiera a las instituciones también pesan como argumentos, no nos engañemos.

Para muchos, Colombia debería estar “tratando de acreditar la mayor cantidad de instituciones, porque es un ambiente de tanta competitividad que la que no lo haga se queda por fuera” (Chaparro<sup>1</sup>, 2011, como se citó en Unimedios, 2011, p. 13). Y en verdad, es así de sencillo, por eso la premura en autoevaluarnos y ver cómo nos ponemos al lado de aquellas instituciones que mejor calidad ofrecen y aunque no se pueden tomar medidas correctivas frente a las que no lo hagan, por ser una acción voluntaria, asegura Chaparro, sí se propone reforzar algunos incentivos existentes para incrementar el número de universidades acreditadas.

Pero es que no solo es en el país, el contexto es mucho más amplio, debido al constante crecimiento de la demanda formativa en todos los continentes, las universidades se han visto sometidas al escrutinio continuo de la sociedad (Unimedios, 2011, p. 2), de ahí las pruebas internacionales y los *rankings* de universidades. Seamos francos, ¿a quién no le gusta ser reconocido por su excelencia? o ¿a quién le molesta ubicarse en el podio de los más altos estándares? A nadie. Lo que si nos fatiga es todo lo que se debe hacer para llegar allí y uno de los pasos es nada más ni nada menos que la autoevaluación; así que ni modos.

Esa filosofía de base que, como lo señala Tobón (2009), es la competitividad y afán por llegar al grupo selecto es la que lo mueve todo, porque de la autoevaluación se obtienen grandes cosas como una acreditación y

---

1 Fernando Chaparro Osorio, exconsejero del Consejo Nacional de Acreditación.

esta última no está pensada realmente como una posibilidad que pueden tener todas las universidades y programas (Tobón, 2009).

Si bien todas las instituciones tienen que cumplir las 15 condiciones mínimas de calidad —que en teoría implicaría que tienen calidad—, a la hora de hablar de programas y de universidades de calidad, la referencia es solo a las que poseen acreditación. (Tobón, 2009, p. 141).

Así que, con mayor razón, el peso de la autoevaluación se debe hacer sentir. Todos sabemos que la acreditación supone el examen y la mejora integral de la organización entera de un programa o una institución: abarca la comunidad académica, la misión y el proyecto institucional, los procesos académicos, el bienestar, la pertinencia y el impacto social y, por sobre todo, los procesos de autoevaluación y autorregulación (Tobón, 2009) que son los que quizás llevan la pauta en todo el proceso.

Ahora, hay dos caminos para acercarse a esa escala de excelencia de la que estábamos hablando:

El primero es la autoevaluación, acciones de las cuales debe ser responsable cada universidad y segundo, la evaluación externa (revisión de pares ajenos a la institución). En el fondo, los dos esquemas se requieren. Aunque solo se esté haciendo la autoevaluación, la mirada externa siempre estará latente [...] por esto se denomina autoevaluación, un sistema voluntario y no impositivo, como sí lo es el registro calificado en el país. (Unimedios, 2011, p. 12).

Con lo anterior, por donde lo veamos, la autoevaluación se necesita y sirve; lo que falta es ver qué se gana con ella, porque si el marco es solo el de acreditación, no parece sonar muy convincente o atractivo para los programas.

Coincidimos con Santos Guerra (2003) en el hecho de que la autoevaluación tiene un valor de cambio, es decir, se puede canjear por una calificación, por una certificación o por mayores ingresos para una institución de educación superior si se le enmarca en un ejercicio de autoevaluación. En un examen, “cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje, pero cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar” (p. 71). Es justo ahí dónde debe radicar la reflexión: ¿El objetivo de la autoevaluación es meramente la acreditación de un programa o es

en verdad una mirada introspectiva para ofrecer formación de mejor calidad y de manera continua?

Si el escenario es el primero, enhorabuena, para allá se supone que vamos todos; pero si es el segundo, aun cuando también suponga una mejora en calidad, la autoevaluación no se verá sino como un requisito que ajustaremos única y exclusivamente cuando nos preparemos para la acreditación y para su renovación, y una vez se obtenga, pare de contar, nos vemos en tres o cinco años, según sea la vigencia de esa acreditación otorgada.

Muy riguroso es el que camino que deben seguir “las instituciones para catapultarse en el contexto mundial y ganar prestigio por el impacto de su trabajo académico en la sociedad que las circunda” (Salmi, 2009, como se citó en Unimedios, 2011, p. 7), y sí, tiene razón el autor. Un objetivo que tiene la autoevaluación es mejorar el programa para aparecer en esos listados de prestigio académico que demuestran que sí se puede alcanzar la alta calidad y que en un análisis comparativo estamos al nivel de las mejores instituciones.

Así las cosas, ya tenemos dos objetivos, un programa acreditado en alta calidad y una ubicación del programa en las listas de reputación disciplinar y académica que bien les cae a las universidades, esas que “buscan los *rankings* para identificar las fortalezas y debilidades y muchas veces deciden cambiar o implementar iniciativas para mejorar en esas áreas” (Unimedios, 2011, p. 8), haciéndole así un bien a la comunidad estudiantil que acude a ellas con el anhelo de formarse, como lo hacen en las mejores instituciones. Es sencillo, estar clasificado en un *ranking* permite compararse y ver el propio estado respecto a otras instituciones internacionales; solo entonces se empieza a hacer un ejercicio de autoevaluación mucho más concienzudo que, además, resulta útil.

Justamente en ese ámbito tan internacional es que tiene lugar la excelencia académica que “no solo debe ser vista desde la dimensión interna de las instituciones de educación superior, sino también desde el exterior, y que plantea la necesidad de crear y fortalecer relaciones continuas con los distintos actores de la sociedad civil” (OCDE, 2007, como se citó en Unimedios, 2011, p. 8).

Con un objetivo tan ambicioso como ese, lo que tenemos que ver entonces es quién nos guía en tan alta empresa. En el ámbito nacional,

por ejemplo, es común la existencia de agencias acreditadoras, una públicas y otras privadas (Unimedios, 2011), allí aparece el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), por ejemplo. Este organismo, tiene como objeto “orientar a las instituciones de educación superior para que adelanten su autoevaluación; adoptar los criterios de calidad, instrumentos e indicadores técnicos que se aplican en la evaluación externa, designar los pares externos que la practican y hacer la evaluación final” (CNA, s. f.).

Aquí se legitima la autoevaluación como camino para llegar a la excelencia, o por lo menos así lo ven ellos. Pero como se indica en la cita, quienes nos orientan no son solo los consejeros del CNA, sino también pares académicos externos, que deben ser “solo aquellas personas surgidas de los centros del saber tienen el perfil adecuado para evaluar a sus pares y emitir un concepto” (Unimedios, 2011, p. 2).

Con los pares externos, sean colaborativos o sean verificadores de condiciones, se busca que “complementen la mirada interna y aporten nuevas luces o perspectivas, pues esto le da credibilidad y transparencia al proceso” (Chaparro, 2011, como se citó en Unimedios, 2011, p. 12). De ahí la importancia de elegirlos muy bien a la hora de la autoevaluación. Para dichos procesos, las autoevaluaciones deben incluir “una mirada externa por parte de pares calificados, [...] una posibilidad de confrontación de las percepciones y los juicios internos del propio quehacer con las de académicos considerados como paradigmas no solo del saber sino del saber-hacer” (Convenio Andrés Bello, CAB, 2005, p. 29).

Entonces, no se trata únicamente de comparar nuestros programas con estándares internacionales en el plano documental, sino también de traer voces externas que nos alejen de la endogeneidad a la que puede que estemos acostumbrados. Con esas dos pautas, la del marco normativo y la del punto de vista experto y externo, démosle un vistazo a quien desde adentro del programa o la institución le echa mano a todo el ejercicio de introspección académica.

Para Chaparro, “la autoevaluación es un elemento crítico del sistema de aseguramiento de la calidad de las sociedades contemporáneas, que está en manos de los dolientes, es decir, las propias instituciones que imparten la educación o realizan la investigación” (Chaparro, 2011, como se citó en Unimedios, 2011, p. 12). Así las

cosas, podríamos hacer en este momento un listado de dolientes: el director de programa, el coordinador académico de programa y el equipo de docentes líderes —entiéndase por líderes todos los profesores que tienen a cargo el desarrollo de las funciones sustantivas del programa y otras actividades encaminadas al ejercicio mismo del programa, entre otras, bienestar, movilidad y relacionamiento con el sector externo—.

Pero atentos, “la autoevaluación debe concebirse como un trabajo de equipo en el que intervienen todos los miembros de la comunidad institucional de modo organizado y coherente” (Hernández *et al.*, 2013, p. 79), así que los dolientes no son solo los líderes al interior de los programas. Hagamos entonces un segundo listado de dolientes: directores de funciones sustantivas, de planeación, administrativos y financieros, decanos, directores de bienestar y de unidades académicas, entre otros. Por tanto, aquí, para una autoevaluación y para alcanzar la excelencia, debemos trabajar todos.

Las directivas de la institución asumen el liderazgo del proceso como parte de sus funciones, pero éste será idóneo, efectivo y legítimo si asegura una participación amplia de la comunidad institucional, y será coherente y pertinente si se logra una buena articulación de los esfuerzos. (Hernández *et al.*, 2013, p. 80).

No es más. Lo que se necesita es un trabajo mancomunado en el que todos, de manera organizada y con información clara y confiable, se comprometen a garantizar mejores condiciones de calidad en el proceso de formación que tenemos como objeto. No se trata de una construcción al mejor estilo de una colcha de retazos en la que cada quién manda su pedazo de información. Al contrario, los líderes tanto institucionales como de programa deben sentarse en un mismo escritorio con información en mano y dispuestos a evidenciar las condiciones en las que realmente se encuentra un programa para ver de qué manera se mejora. Ocurre que muchas veces hay bastante información que tienen los líderes institucionales y que le aportan al programa sin que éste último lo sepa, o viceversa.

Los miembros del Convenio Andrés Bello (CAB, 2005) no han podido definir mejor, la forma en que todos debemos participar en la autoevaluación:

La autorregulación es posible en la medida en que se articulen los resultados de los procesos de autoevaluación con las instancias de planeación y de asignación de recursos en los campos académico y administrativo; se desarrollen procesos de formación en autoevaluación que tengan que ver con la conceptualización, cualificación técnica, procesos metodológicos, que generen una cultura de autocontrol y seguimiento institucional. (p. 42).

Es decir, autorregulémonos y participemos todos, pero ¿con qué? Tanto para el Ministerio de Educación Nacional como para las instituciones es claro que se deben dedicar muchos recursos financieros y humanos para que la autoevaluación cobre valor. No tiene ningún sentido que se pida una autoevaluación si no se dan insumos para hacerla o para cumplir con las mejoras que se plantean.

Para muchos es claro que el “proceso requiere recursos financieros, tiempos de trabajo de profesores y administrativos y apoyo logístico” (Hernández *et al.*, 2013, p. 80); garantes que la mayoría de instituciones otorgan; sin embargo, se ha notado que pocas veces el resultado es el más satisfactorio. ¿Qué pasa entonces?

Una “evaluación se realiza con unos condicionantes determinados como son el tiempo disponible, el grupo de personas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículo, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa” (Santos Guerra, 2003, p. 71), así que, si los resultados no son los esperados, alguna de esas variables no está cumpliendo con su función. Quizás se asignan tiempos, pero son muy pocos y, cuando son suficientes, otras actividades académicas impiden una juiciosa dedicación a la autoevaluación. Quizás se asignan recursos financieros, pero no son suficientes porque se cubren necesidades del programa que de momento son urgentes: contrataciones, eventos u otros gastos. Quizás haya una tradición institucional frente a los procesos de autoevaluación, pero son tan frecuentes y poco rigurosos que devienen monótonos y poco significativos, es decir, los hacemos porque toca, pero no se promete mucho.

Y ni hablar de la información que una autoevaluación necesita, ese sí que es su talón de Aquiles. Se supone que “la autoevaluación recoge la historia anterior de los balances realizados y se apoya en la información disponible” (Hernández *et al.*, 2013, p. 80), pero hay

ocasiones en las que esa historia del programa o desaparece cuando asume la dirección un nuevo funcionario o se divide en los varios computadores que están en la institución, sin saber cuál versión de documento contiene la información oficial y verídica que se requiere para la autoevaluación.

El Ministerio de Educación lo admite, “no siempre se dispone de la información actualizada y adecuada para la tarea de la autoevaluación [...] y la información es un insumo básico para el proceso permanente de mejoramiento” (Hernández *et al.*, 2013, p. 81). Todos lo saben, pero nadie hace nada por cumplir. Se debe “recolectar información para reflexionar, hacer seguimiento y verificar el cumplimiento de las metas establecidas tanto en planes de acción anuales como en plan de desarrollo” (CAB, 2005, p. 28). Todos lo saben, ¿nadie lo cumple?

Entonces, como el proceso no da espera, lo que requiere es hacer uso de los recursos existentes. No hay vuelta atrás. No se pueden seguir confiando fuentes de información, su recolección misma o los documentos que orientan la operación del programa a un único computador, porque existe un típico riesgo de perderlo todo cuando el aparato se dañe o le cambien de dueño. Con algo tan sencillo como las nubes, en pleno auge informático, los documentos de una autoevaluación y la sistematización de su información, por ejemplo, podrían estar ubicados en dichos repositorios digitales, al alcance de la comunidad académica. Documentos de consulta, de diligenciamiento de información, de evidencias, de mejoras; todos allí, prestos a dar cuenta de esa historia del programa que se requiere.

En línea con dicho repositorio de información, Tobón (2009) dice que “la autoevaluación se realiza con base en el proyecto educativo institucional del programa o de la institución, según sea el caso, en los formatos de registro aportados por el mismo CNA y de acuerdo con criterios definidos por este” (p. 136); pues bien, esos son los documentos de los que estábamos hablando y que deben estar al servicio y vigencia de la operación del programa. Si lo vemos ahora, la tarea no es tan difícil. ¿Se debe ser riguroso con la información? Por supuesto. ¿Estando en repositorios digitales se facilita la actualización continua de datos? Pero claro. ¿Y cómo empezamos a trabajar con esa información? Ah bueno, eso es ya otro tema.

Según Chaparro (2011), las universidades deben contemplar tres aspectos fundamentales para iniciar la revisión interna de su labor:

Primero, tener un proceso bien estructurado, que incluya diseñar y desarrollar metodologías de evaluación. Segundo, la apropiación de estas como construcción interna o adoptando alguna externa y, tercero, la generación del debate que comprometa a los diversos actores de la comunidad académica. (Chaparro, 2011, como se citó en Unimedios, 2011, p. 12).

Y sí, en un proceso de autoevaluación todos participamos, todos apropiamos el sentido de mejora y todos participamos en el ejercicio de construcción interna. Una vez recolectada y sistematizada la información, una de las rutas para avanzar en su tratamiento “empieza con la evaluación que realiza la propia institución y luego continúa con la visita externa que contrasta y hace recomendaciones al proceso de crecimiento que tenemos en las universidades” (Solá<sup>2</sup>, 2011, como se citó en Unimedios, 2011, p. 17).

En este escenario se plantean retos en torno a una reflexión académica que debe buscar de manera objetiva la identificación de esas debilidades en las que es preciso trabajar, esas fortalezas que tenemos que mostrar y esas oportunidades de mejora que debemos aprovechar. Esta reflexión académica, de acuerdo con Celis Giraldo (2013):

...demanda concebir nuevos mecanismos para valorar la calidad de la educación; si no se reflexiona con profundidad sobre estos nuevos mecanismos se puede poner en riesgo la función social asignada al Estado de regular y asegurar la calidad porque el esquema actual no puede responder al mismo ritmo que crecen los programas [...] se corre el riesgo de que profesores y estudiantes pierdan el interés y el compromiso que se genera cuando se hace la acreditación de los programas. (p. 15).

Eso es justamente lo que se debe evitar a toda costa, que el ejercicio pierda su significado, que pierda su rumbo, que las acciones de mejora propuestas no lleven a ningún nuevo horizonte o que no se cumplan en su totalidad; esperando aparecer nuevamente en la autoevaluación del año siguiente, a la espera de una mejor suerte.

---

2 Carlos Solá, académico español.

Una manera de conseguirlo es acelerar el flujo y la confiabilidad de la información. “Las estructuras organizacionales capturan la información, la distribuyen a todos los niveles de la IES y monitorean el progreso a las dificultades reportadas que no permiten mejorar los desempeños” (Shavelson, 2010, como se citó en Celis Giraldo, 2013, p. 27); pero solo si esa distribución es confiable y viaja a buen ritmo entre los líderes académicos, los resultados o avances de la autoevaluación devienen más significativos e inmediatos; de modo que en el ejercicio nadie se aburra o pierda interés. “Lo que se busca es que el proceso genere en las IES una visión de organizaciones del aprendizaje permeadas por la cultura de la evidencia” (Celis Giraldo, 2013 p. 26); la que Shavelson (2010) define como “el uso de los hallazgos provenientes de la evaluación para orientar la mejora” (como se citó en Celis, 2013, p. 27).

Las evidencias se rastrean, se documentan y se cargan a un repositorio digital en el que todos pueden ver la manera como se soporta el desarrollo mismo del programa y, bueno, so pena de dar con hallazgos o insumos que en algunos casos no sirven para nada, estas se deben organizar de modo que den cuenta del porqué de las valoraciones que damos, las razones por las que calificamos las condiciones y factores de calidad, los motivos por los que propusimos una u otra acción de mejora.

“Los hallazgos provenientes de la evaluación permiten formular posibles explicaciones sobre cómo mejorar los niveles” (Shavelson, 2010, como se citó en Celis Giraldo, 2013 p. 27), y es por ello que los debemos cuidar y analizar en todo el proceso.

El ejercicio de verificación debe centrarse en las evidencias de las mejoras alcanzadas en el programa, por ejemplo, en términos de planta docente, medios educativos o infraestructura. Si al comparar los dos procesos de autoevaluación del programa se encuentra que algunos aspectos o factores han mejorado su valoración —por ejemplo, profesores—, indague con los directamente relacionados sobre las acciones que se ejecutaron y que dieron lugar a dicha mejoría —por ejemplo, qué nuevos profesores se vincularon, qué capacitación se ha brindado a los profesores, si han mejorado su formación o actualización profesional los docentes, entre otros—. (MEN, 2017 p. 106).

Dentro de esta dinámica, no se puede perder de vista que “la autoevaluación está ligada al propósito del mejoramiento permanente y global de la institución o del programa, ella debe ser también permanente, aunque se amplíe, se haga más visible —y en ocasiones se inicie— cuando se asume la tarea de lograr la renovación del Registro Calificado o la Acreditación” (Hernández *et al.*, 2013, p. 78).

La transparencia en los procedimientos, la capacidad de asumir críticamente las debilidades y tomar decisiones derivadas del reconocimiento de los resultados caracterizan también la integridad de un proceso de autoevaluación; y en eso, considerando la madurez del programa, se debe tener ya bastante experiencia, o al menos eso se esperaría. Si bien “no todos los programas tienen el mismo nivel de desarrollo, es crucial reconocer los esfuerzos realizados y las dificultades diferentes que se identifican en el proceso” (Hernández *et al.*, 2013, p. 83).

Por ello, para el Ministerio de Educación Nacional “tanto la política de mejoramiento como el modelo de autoevaluación deben ser flexibles” (Hernández *et al.*, 2013, p. 78). Los programas no operan bajo las mismas variables: no es lo mismo una metodología a distancia que una presencial, no es lo mismo una tecnología que un programa profesional, no es lo mismo hacer autoevaluación periódica que hacerla con fines de acreditación. Y como no se puede medir a todos con una misma regla, al menos sí se les puede apoyar para reconocer sus puntos débiles y fuertes, encaminándolos así a la cultura de la autoevaluación, de la autorregulación.

Las mismas instituciones conservan la libertad para definir nuevas características, aplicar la ponderación que en su criterio refleje adecuadamente la particularidad de cada programa o institución, utilizar sus propios instrumentos para la recolección de información y diseñar los procedimientos que soportan el proceso interno de autoevaluación y autorregulación. (Abad Arango, 2007, p. 29).

Es allí donde puede radicar el éxito y ejercicio consciente de la mirada introspectiva de la que venimos hablando.

Cerremos; tanto programas como instituciones son conscientes de que “todo el sistema de acreditación, que es esencialmente una política de fomento, se basa en la autoevaluación” (Unimedios, 2011, p. 14), toda vez que si no sabemos dónde estamos, es más difícil decir

hacia dónde vamos y tomar el camino correcto. Prestigiosas instituciones de educación superior como la Universidad Nacional de Colombia, e incluso ex viceministros de educación como el doctor Javier Botero Álvarez afirman que “este tipo de ejercicios tienen como propósito hacer un diagnóstico para ver cuáles son las oportunidades de mejora y adoptar las medidas necesarias” (p. 14).

El problema de la autoevaluación radica en lo que para algunos pareciera ser solo un peldaño en el ascenso en el proceso de acreditación que “privilegia lo académico y no tanto la formación integral desde la articulación de la autorrealización, el tejido social y lo empresarial” (Tobón, 2009, p. 139); pero para otros es más un engranaje que “ha generado reformas curriculares, movimientos interdisciplinarios, fortalecimiento de la investigación, colaboración de asociaciones de Facultades y de IES” (Abad Arango, 2007, p. 31) y que, por ende, requiere del esfuerzo de todos los que lideran este proceso.

En cualquiera de los dos casos, el ejercicio se basa en una mirada honesta que académicamente se dé a la operación misma de un programa que, por tratarse naturalmente de un ejercicio autónomo, pone en una balanza lo prometido y lo alcanzado a los ojos de sus responsables, sus beneficiados y sus pares.

La autonomía se fortalece en la medida en la cual se comprende que la autoevaluación no se realiza simplemente como un ejercicio de adecuación a las exigencias de la norma [...] sino que corresponde a un paso importante hacia el cumplimiento de los propios fines [...] puede llevar a pensar que la autoevaluación es una tarea impuesta que hay que cumplir para ofrecer o para mantener abierto un programa; pero esta concepción heterónoma de la autoevaluación como requisito lleva a desconocer el sentido y la importancia de este proceso en la consolidación y el mejoramiento de la institución o el programa. (Hernández *et al.*, 2013, p. 78).

No se trata de una tarea imposible o agotadora, ni mucho menos de prometer una serie de acciones que no resultan viables. Se trata, más bien, de recoger información, analizarla en sus partes y en su todo, tener una intención de atender las necesidades que se hallen y fortalecer las actividades o atributos que se reconozcan. En breve, de lo que se trata es de verificar que “cada plan de mejoramiento establecido realmente se articula a la deficiencia detectada, y si existe algún

tipo de indicador que permita medir el alcance y cumplimiento del plan de mejoramiento” (MEN, 2017, p. 107) de cara siempre a las metas del programa o de las instituciones, su filosofía y su visión.

La autoevaluación, estimados colegas, como lo expresa Abad Arango (2007), no es otra cosa que:

...un sistema que estimula el mejoramiento continuo, reconoce la calidad en grado sobresaliente y apoya el compromiso de las instituciones educativas por ser cada día mejores, por asignar adecuadamente sus recursos, por interpretar las demandas sociales, por renovarse permanentemente en materia de contenidos, programas, métodos e instrumentos y por convertirse en instrumentos de desarrollo, de modernidad y de competitividad. (p. 8).

Si lo anterior aún no se evidencia claramente, no se preocupen, que para allá vamos.

## Referencias

- Abad Arango, D. (2007). *Acreditación de programas e instituciones de educación superior en Colombia. Guía práctica*. Bogotá: Ecoe.
- Celis Giraldo, J. E. (2013). *El futuro del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia: recomendaciones para su fortalecimiento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Convenio Andrés Bello.
- Consejo Nacional de Acreditación. (s. f.). CNA. Recuperado de [www.cna.gov.co/1741/article-186382.html](http://www.cna.gov.co/1741/article-186382.html).
- Convenio Andrés Bello, CAB. (2005). *El impacto de los procesos de autoevaluación en la educación superior en Colombia. Los procesos de autoevaluación y acreditación y la dinámica de las instituciones*. Bogotá: Autor.
- Hernández, C. A., Niño, V., Escobar, M. E., Bernal, E., & López, J. (2013). *Seis temas centrales asociados a las condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2017). *Formación Integral de Pares Académicos (curso en modalidad b-learning)*. Bogotá: Viceministerio de Educación Superior. Dirección de calidad para la

educación superior. Subdirección de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

- . Santos Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- . Tobón, S. (2009). *Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- . Unidad de Medios de Comunicación, Unimedios. (2011). *Claves para el debate público*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.





SEGUNDA PARTE  
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS  
DE PROFESORES (2017)



## Introducción

*Mientras enseñó continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. 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*

Los profesores de UNIMINUTO se han caracterizado por su compromiso con la formación de mejores ciudadanos y seres reflexivos que transformen para bien nuestro país mediante la indagación y autoevaluación continúa de sus propias prácticas. Producto de este compromiso, han surgido muchas experiencias pedagógicas innovadoras y creativas que muchas veces son invisibles al no tener un canal correcto para ser socializadas y compartidas y así trascender del salón de clase donde se llevaron a cabo.

Por ello, la Vicerrectoría Académica de la Sede Principal y el equipo de la Dirección de Docencia han invitado a los profesores de la sede para que, en las jornadas de inducción profesoral, expongan y socialicen a sus compañeros sus buenas prácticas, a fin de que puedan ser replicadas y conocidas por la comunidad educativa. En el segundo semestre de 2017 se presentaron 26 experiencias pedagógicas de los profesores de la sede durante la jornada de inducción profesoral. Se solicitó a los asistentes evaluar las presentaciones de sus compañeros y se tabularon 632 evaluaciones con un promedio de evaluación de 4,36 en contenido y 4,48 en el manejo del profesor sobre una calificación máxima de 5,00. Son resultados muy motivadores, que nos indican que muy buenas prácticas se están llevando a cabo al interior de los salones y merecen ser reconocidas y divulgadas. De esta forma, se logró sistematizar 13 experiencias pedagógicas que se presentan en esta parte del libro.

Al leer estas experiencias se invita al lector a identificar aspectos comunes de buenas prácticas que han sido exitosas en la Sede Principal, a fin de replicarlas en sus salones de clases, complementarlas, cuestionarlas y ampliarlas. En todas las experiencias pedagógicas hay elementos dignos de replicar que van más allá de la disciplina de un espacio académico o de un grupo de estudiantes en particular. Con este ejercicio se busca construir comunidad académica que gira

en torno a las buenas prácticas y a la comunicación de las mismas, además de buscar el ejercicio reflexivo frente a la formación de los estudiantes, y la transformación de la praxis pedagógica, que, en sí, es el compromiso que el profesor UNIMINUTO tiene desde el modelo praxeológico como formador de futuros transformadores sociales.

Finalmente, el equipo de la Dirección de Docencia de la Vicerrectoría Académica invita a los profesores de la Sede Principal de UNIMINUTO a continuar sistematizando sus prácticas y compartirlas con sus pares, así como con la comunidad en general. Sabemos que en los salones de clase se han ejecutado muy buenas ideas que, y como comunidad educativa entusiasta e inquieta por producir y compartir conocimiento, deseamos poner a disposición de los profesores esta serie de libros cuyo propósito es servir como canal de comunicación y divulgación de estas buenas prácticas.



# 6

## TRASTEAR EL AULA: OTRA FORMA DE ENSEÑAR Y APRENDER

*Claudia Ávila Vargas*

### Introducción

El presente texto da cuenta de la sistematización de una experiencia pedagógica que nace de la inquietud por desarrollar metodologías diferentes en el aula de clase. Experiencia que se lleva a cabo durante el año académico 2017, en la Facultad de Educación de UNIMINUTO Sede Principal, en los espacios académicos de Historia de la Pedagogía en Colombia, Modelos Pedagógicos, Didáctica y Evaluación.

Su nombre es el resultado de cambiar la manera como se consideraba el aula de clase. *Trastear el aula* es replantear el cómo, cuándo, dónde y por qué enseñar y aprender. La redacción del texto se encuentra en primera persona, con el propósito de permitir al lector conocer no solo la voz, sino también el sentir de los protagonistas de la experiencia.

Esta experiencia pedagógica se desarrolla teniendo en cuenta la metodología cualitativa con un enfoque praxeológico. La población fueron 115 estudiantes de la Facultad de Educación, pertenecientes a diferentes licenciaturas ofertadas por UNIMINUTO Sede Principal.

## Hablemos del problema

No sé si lo que leerán a continuación es un problema, realmente lo considero una necesidad permanente de mi lógica docente en el aula, pues desde la mirada que me acompaña emergen simultáneamente nuevas formas de pensar en el aprendizaje, como algo que aparece de manera espontánea, entre todas las interrelaciones que se tejen en el diario vivir. De esta forma, surge la siguiente pregunta:

¿La implementación de *Trastear el aula* permite otras formas de vivir, enseñar, aprender y evaluar desde la autonomía que implica ser estudiante-docente de UNIMINUTO?

## Los objetivos

*Trastear el aula: otra forma de enseñar y aprender* tiene como objetivo brindar, tanto a estudiantes como docentes de UNIMINUTO, herramientas y estrategias didácticas que permitan replantear la escuela desde un escenario diferente, donde los roles cambian y se implementan procesos de evaluación conscientes, críticos y reflexivos. Como objetivos específicos se plantean los siguientes:

- Diseñar propuestas de evaluación que promuevan un rol protagónico del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Integrar a los estudiantes en el diseño de las rúbricas de evaluación con las cuales serán valorados sus procesos de enseñanza-aprendizaje durante el semestre académico.

## Método e instrumentos

En el desarrollo de la experiencia se empleó la metodología praxeológica, basándose siempre en la observación y reflexión constante de las diferentes problemáticas encontradas en cada uno de los encuentros propuestos con los educandos. Es importante destacar que, aunque se propongan fases al interior del enfoque praxeológico, se debe entender que este es un modelo en espiral y, por tanto, no se puede pensar que cada fase se dé en un momento específico; al contrario, en cada uno de los espacios vividos en el desarrollo de la experiencia se llevan a cabo el ver, juzgar, actuar y devolución creativa. En este

orden de ideas, cabe destacar que mediante la praxeología es posible cambiar las prácticas tanto de estudiantes como de docentes, siempre y cuando lo permitan.

En el caso específico de *Trasteando el aula: otra forma de enseñar y aprender*, la praxeología se inicia en el momento en el que, como docente, al igual que mis educandos, siento propia y vivo (ver) la necesidad de transformar las dinámicas que se tejen en el aula y, en consecuencia, planteo estrategias para lograr que los educandos quieran volver por iniciativa propia (juzgar). Esto permite que tanto ellos como yo comprendamos que en el aula de clase todos debemos actuar de manera activa, no pasiva. Este actuar es responsabilidad de *todos*, no solo del docente ni del educando; son también responsables el ambiente, el contexto, e incluso las circunstancias que suscitan el escenario de aprendizaje.

Estando ya en el aula, es fundamental observar constantemente reacciones, rostros, aptitudes, actitudes, respuestas... Y al mismo tiempo, ir escribiendo lo que sucede en una agenda. Esto permite sistematizar los sentires de los educandos, sus reacciones. A veces grabamos lo que pasa en clase y luego revisamos uno a uno los videos, lo cual permite replantear lo que se hizo. Al revisar los rostros se pueden ver cosas que en el aula no se logra observar (devolución creativa, devolverme críticamente); se nota que en algunos momentos hay rostros desanimados, animados, tristes, ajenos, ausentes o presentes... A partir de tales observaciones es posible generar estrategias para comunicarse con ellos, preguntarles si les ha parecido bien, o no, lo que se hace en el aula, si están de acuerdo, si es coherente, si es respetable. De esta forma, se continúa con el ciclo anterior y se reconstruye el escenario. Cada encuentro permite sentir la praxeología, lleva a replantear la labor docente y la de los educandos; esta es la magia que hace posible cuestionar la labor diaria que vivimos como docentes.

Pero, para que se entienda mejor la experiencia, quisiera contextualizarla para el lector. Lo que he expuesto hasta el momento es un abrebocas del día a día, que no es muy diferente al suyo; por eso somos pares, por todos los cuestionamientos que nos surgen de nuestras prácticas docentes. En cada uno de los siguientes apartados encontrará, de manera implícita, las fases de la praxeología; es imposible indicar en cuál se encuentra el ver, el juzgar, el actuar o la devolución

creativa. Lo es, precisamente, por la manera en la que comprendo la praxeología. Gracias por encontrarse con esta lectura.

## ¿Por qué trastear el aula si así estamos bien?

Hablar de “trastear el aula”, no es otra cosa que lo que se conoce como *aula invertida* (en inglés, *flipped classroom*). Es lo que he venido viviendo con mis educandos desde hace más o menos tres años. Semestre tras semestre, junto con los estudiantes investigamos e implementamos todo aquello que genere metodologías y estrategias que permitan cambiar lo que antes eran mis clases y ahora son los encuentros de aprendizaje con mis pares (educandos).

No es un asunto nuevo ni desconocido el hecho de que es fundamental implementar diferentes herramientas tecnológicas en el aula y, de seguro, las siguientes situaciones le serán bastante familiares:

- Chicos con sus celulares bajo el escritorio de trabajo, tratando de esconderlo para chatear entre ellos y desconectarse de la clase.
- Plataformas virtuales con contenidos que para el docente son atractivos, pero para los educandos no tanto.
- Procesos de evaluación en los cuales lo que se hace es compartir fechas para que se presenten trabajos y parciales con porcentajes, que consideramos son los que nos permiten conocer el proceso de los jóvenes que tenemos en nuestras aulas.
- Terminaciones de semestre en las que, en algunas ocasiones, los docentes no tenemos claridad acerca de quiénes son los educandos.

Por tal razón, se hace indispensable diseñar estrategias para cambiar la metodología que se estaba trabajando; así mismo, es preciso incorporar elementos tecnológicos, como el móvil, y convertirlos en aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe entonces la aplicación de propuestas como la clase invertida, en la que el docente debe plantear estrategias para que los educandos, como parte del trabajo autónomo, revisen todo lo que sería la explicación de las propuestas teóricas que nos permitirán aproximarnos al desarrollo de las competencias (no se realizan trabajos en casa). Por otra parte, en clase, el docente debe promover actividades que permitan evidenciar si realmente se ha comprendido todo lo que se

ha compartido en el trabajo autónomo. Cabe aclarar que es fundamental trabajar con el aprendizaje colaborativo, lo cual permite que en el aula se piensen siempre en diferentes roles para los grupos propuestos para el desarrollo de las evidencias. Es decir que en el espacio de nuestro encuentro semanal se desarrolla el pensamiento crítico, se solucionan problemas en grupos y, lógicamente, se promueve la creatividad.

En este escenario, los estudiantes antes de la clase deben revisar un contenido digital elaborado por el docente, cuyo propósito es recordar o brindar algunos elementos clave acerca de las cosas que se trabajarán en el aula. Se aclara que el docente también puede utilizar para este fin materiales disponibles en la web. Es importante rescatar que el video debe estar acompañado de algunas preguntas de tipo reflexivo, conceptual, que permitan activar los conocimientos de los educandos.

Además de videos, también podemos emplear infografías u otros tipos de herramientas visuales de aprendizaje.

Esto sería la parte que el docente prepara previamente. Por su lado, el educando revisa estos materiales, se apropia de ellos y luego los trabaja en clase.

## Hummm, y entonces, ¿qué debe hacer el docente?

Algunas personas consideran que el rol del docente debe cambiar en el escenario educativo; otras, tal vez no. Para comprender qué debe hacer el docente que desea transformar su diario en el aula, les comparto las siguientes recomendaciones. El docente debe entender que ahora es facilitador de conocimiento, que comparte en el aula con sus pares (estudiantes), y no que va a “dictar clase”. Por lo tanto, debe:

- Proponer actividades que permitan el trabajo en equipo, debe ser un docente que piense en roles, un motivador de ambientes colaborativos.
- Detectar el potencial con que cuentan sus estudiantes, no solo en lo que considera fundamental para el desarrollo de su espacio académico, sino también en las habilidades con que cuentan para relacionarse con los demás.

- Buscar siempre estrategias para que los jóvenes aprenden sin siquiera darse cuenta.
- Motivar a los educandos, de modo que sientan el escenario educativo como propio; por tanto, serán sus voces las que se escucharan más, no la del docente.
- Plantear preguntas. Si el docente elabora guías, debe procurar que en su desarrollo, los educandos respondan a diferentes preguntas. Además, en el encuentro se deben generar diálogos que permitan aclarar las dudas que surjan al respecto.
- Proponer actividades diferentes, amenas, diversas y no repetirlas; por ejemplo: presentar análisis de textos mediante caligramas, mandalas en camisetas; diseñar árboles donde las hojas sean las ideas más significativas de la competencia cuyo desarrollo se ha propuesto para el espacio académico; entrevistas en formatos específicos que deben ser publicados en canales como Señal Colombia; documentales; mapas de ideas; libros desplegables (*lapbooks*); hacer del aula un cine-ma, donde la pantalla esté en el techo; llevar a cada clase tableros individuales (plásticos, grandes), donde cada uno escriba sus ideas); escribir en cada clase lo que se siente (mi diario pedagógico)...
- Generar material digital acorde a sus educandos y a las competencias que desea desarrollar con el curso que imparte.

Estas son algunas de las actividades que el docente desarrolla si desea *voltear* su clase, o *trastearla* como lo he denominado en esta experiencia pedagógica.

## Voy entendiendo... Entonces, ¿qué hacen en el aula?

*Aprender, pero enseñando.  
Cuando grande, quiero ser universitario*

*Emmanuel (niño de 10 años)*

Cuando ya se han revisado los materiales en casa por parte de los educandos, el escenario de aprendizaje (aula) cambia totalmente, por ello, el docente debe diseñar con antelación actividades amenas,

didácticas y diferentes a las convencionales, que permitan constatar la apropiación de los estudiantes frente a la competencia. Recordemos que en los materiales se dejan preguntas y que es recomendable tenerlas en cuenta en la actividad; es decir, se deben poner en la mesa todas las estrategias. Acá el profesor toma la decisión de organizar a los estudiantes en grupos, e inicia una actividad de roles, por medio del trabajo colaborativo, estudios de caso, prácticas de laboratorio, análisis de casos. Al tiempo, podemos realizar una evaluación diagnóstica que permita comprender qué tanto realmente manejan del discurso que cada uno consideró importante para alcanzar las competencias propuestas en el encuentro de aprendizaje. En conclusión, el aula de clase es el espacio que permite desarrollar estrategias de fortalecimiento del aprendizaje adquirido con antelación en casa. En ella los educandos preguntan, disfrutan y se gozan las propuestas.

## ¿Cómo así? Eso del trabajo colaborativo, ¿qué es? Y los que no trabajan, ¿la pasan por debajito?

El aprendizaje colaborativo es un enfoque que permite desarrollar capacidades, destrezas y conocimientos a partir de dinámicas de trabajo en grupos, en los que todos sus integrantes interactúan en el mismo nivel de importancia; su objetivo es enriquecer el aprendizaje a partir del intercambio de ideas. Algunas de las ventajas de este enfoque son:

- Los educandos, al trabajar en grupos, generan interdependencia: todos dependen de todos, todos son fundamentales.
- Contribuye al mejoramiento de las interrelaciones en el aula.
- Permitir el cambio de los grupos para cada una de las actividades que se desarrollan, genera mejores relaciones y también promueve entre los estudiantes el reconocimiento del potencial que pueden desarrollar en diferentes contextos.
- Los educandos aprenden de ellos mismos, se convierten en profesores de sus compañeros.
- Obliga a los estudiantes a valorar sus procesos, sus avances.

Se destaca que para la organización de los grupos el docente debe tener en cuenta, integrarlos con 4 o 5 educandos, atender a

las similitudes e incompatibilidades entre los integrantes, mezclar hombres y mujeres, organizarlos también pensando en los estudiantes que tienen habilidad para ayudar a los demás, en aquellos que requieren ayuda y a los que pueden presentar diferentes capacidades. Si se hace de esta forma, se lograrán mejores resultados, ya que todos se apoyan para culminar las actividades con éxito.

## Y después, ¿qué puede ocurrir?

*Es mejor ir contigo, a acompañarte a la universidad mamá,  
que ir al colegio,  
es que mi profe solo llena tablero.*

*Emmanuel (Niño de 10 años)*

Si como docente se tiene claridad sobre los intereses, necesidades, fortalezas y debilidades de los educandos, se pueden brindar estrategias que permitan fortalecer y facilitar la consecución de logros en el entorno personal de aprendizaje de los mismos. Por lo tanto, es necesario identificar la población con la que se cuenta en el aula, tomarse el atrevimiento de escribir sobre ellos; realizar, por qué no decirlo, una cartografía del ecosistema de aprendizaje con el que se cuenta en cada uno de los espacios de aprendizaje; sacar provecho de todo lo que hacen, dicen y sienten, y por medio del aprendizaje colaborativo reaprenderse con miradas y desde perspectivas diferentes. Teniendo en cuenta lo anterior, todos los educandos dan lo mejor de ellos. Algunos lo hacen bien, otros muy bien y otros dan lo mejor de ellos. Por eso su proceso es precisamente su proceso, su avance.

## Entonces, ¿la evaluación cambia?

Indudablemente, lo que se vive en este escenario de aprendizaje es sinónimo de tranquilidad, bienestar, enseñanza, aprendizaje; deja de existir un solo docente a cargo de un grupo, para encontrarnos con 35 o 40 docentes en debate para conocer más sobre un tema. Nos convertimos en una familia, en la cual todos nos preocupamos por el otro, por su avance. Así, la evaluación deja de denominarse de esta

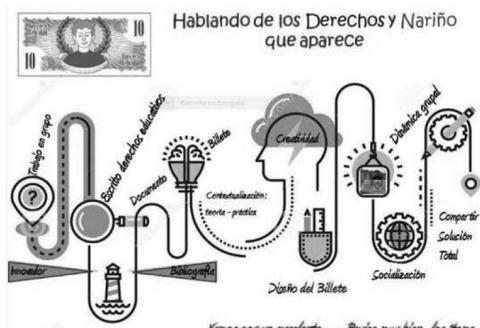
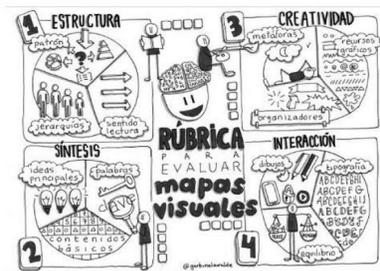
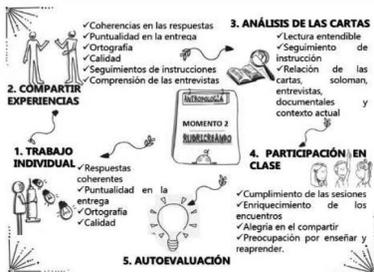
forma, los educandos ni siquiera se percatan que en cada encuentro se generan oportunidades para ser valorados, no calificados, y al culminar cada momento o corte parcial del semestre no se cuenta solo con una nota; al contrario, se puede llegar a tener hasta cuatro notas, más la autoevaluación y la coevaluación que dispone el grupo. Facilitando de esta forma el proceso de valoración de los educandos.

Durante los diferentes encuentros se establecen, con el grupo, los criterios con los cuales se valorarán las actividades y dinámicas que permitirán conocer más a los educandos como agentes transformadores. Esto contribuye a que todos seamos los responsables de las competencias que se desarrollan en el escenario de aprendizaje. Es labor del docente la elaboración de las rúbricas de evaluación, instrumento donde las manos de todos intervienen, por lo tanto, la rúbrica más que ser un instrumento de medición, es una ruta para llegar al tesoro. Y el tesoro no es la nota numérica registrada en el sistema de información institucional (Génesis), es el reconocimiento de cada uno de los educandos respecto a su trabajo, su aprendizaje, su enseñanza. Ese es el tesoro real.

Al terminar cada uno de los momentos o cortes, cada educando y el docente conversan para socializar los diversos sentires frente al proceso de enseñanza–aprendizaje y si se requiere cambiar dinámicas, estrategias o didácticas, estas se establecen en diálogo con el grupo y se implementan desde el encuentro siguiente.

En la figura 1 se pueden observar algunos ejemplos de las rúbricas que se proponen en el aula; con seguridad, diferentes a todas las que usted ha visto, precisamente, porque es importante como docente formadora de formadores proponerles maneras diversas de entender la evaluación.

Figura 1. Ejemplos de rúbricas



*¡Vamos por un excelente... ¡Revisa muy bien los temas!*

CRITERIOS	NIVEL DE EXCELENCIA	NIVEL DE CALIDAD	NIVEL DE CALIDAD BUENO	NIVEL DE CALIDAD POR MEJORAR	NIVEL DE CALIDAD BAJO	NO CUMPLE CON LOS REQUISITOS BÁSICOS
<b>Participación en clase</b>	Muy participativo en todas las sesiones del curso.	Muy participativo en más de 2 sesiones del curso.	Participativo en algunas sesiones del curso.	A la participación en clase de los participantes se le da un puntaje de 1 a 5. Se debe tener un puntaje de 3 o más.	Participa pocas veces en las sesiones del curso.	No participa en las sesiones del curso.
<b>Trabajo</b>	Realiza trabajos de calidad y entrega puntual.	Realiza trabajos de calidad y entrega puntual.	Realiza trabajos de calidad y entrega puntual.	Realiza trabajos de calidad y entrega puntual.	Realiza trabajos de calidad y entrega puntual.	Realiza trabajos de calidad y entrega puntual.
<b>Participación en grupo</b>	Muy participativo en todas las sesiones del curso.	Muy participativo en más de 2 sesiones del curso.	Participativo en algunas sesiones del curso.	A la participación en grupo de los participantes se le da un puntaje de 1 a 5. Se debe tener un puntaje de 3 o más.	Participa pocas veces en las sesiones del curso.	No participa en las sesiones del curso.
<b>Participación en actividades</b>	Muy participativo en todas las sesiones del curso.	Muy participativo en más de 2 sesiones del curso.	Participativo en algunas sesiones del curso.	A la participación en actividades de los participantes se le da un puntaje de 1 a 5. Se debe tener un puntaje de 3 o más.	Participa pocas veces en las sesiones del curso.	No participa en las sesiones del curso.
<b>Participación en el trabajo</b>	Muy participativo en todas las sesiones del curso.	Muy participativo en más de 2 sesiones del curso.	Participativo en algunas sesiones del curso.	A la participación en el trabajo de los participantes se le da un puntaje de 1 a 5. Se debe tener un puntaje de 3 o más.	Participa pocas veces en las sesiones del curso.	No participa en las sesiones del curso.
<b>Participación en el trabajo</b>	Muy participativo en todas las sesiones del curso.	Muy participativo en más de 2 sesiones del curso.	Participativo en algunas sesiones del curso.	A la participación en el trabajo de los participantes se le da un puntaje de 1 a 5. Se debe tener un puntaje de 3 o más.	Participa pocas veces en las sesiones del curso.	No participa en las sesiones del curso.
<b>Participación en el trabajo</b>	Muy participativo en todas las sesiones del curso.	Muy participativo en más de 2 sesiones del curso.	Participativo en algunas sesiones del curso.	A la participación en el trabajo de los participantes se le da un puntaje de 1 a 5. Se debe tener un puntaje de 3 o más.	Participa pocas veces en las sesiones del curso.	No participa en las sesiones del curso.

Fuente: adaptación propia.

## Bueno, y si quisiera iniciar, ¿qué me recomienda?

Comparto algunas ideas que contribuyen en la configuración de un escenario de aprendizaje diferente. Recuerde, todo está en sus manos. Sus estudiantes confían en usted.

- Cambie el aula, empiece por disponer las sillas de manera diferente.
- Ubíquese entre ellos, su sitio no está solo en el escritorio.
- Proponga encuentros fuera del aula.
- Juegue en el aula, proponga actividades dinámicas. Recuerde que la clase es un lugar para compartir, para soñar despiertos.
- Combine diversos modelos educativos, estrategias y didácticas. Y haga de esto su huella curricular.
- De voz a los intereses, preguntas y necesidades de sus educandos.
- Comparta la competencia que desea alcanzar; de allí surge la magia.
- No olvide los intereses tecnológicos del momento.
- Haga de su estudiante un profesor.
- Cambie las dinámicas de poder y conviértalo en un escenario democrático.
- Coevalúe, heteroevalúe, autoevalúe.
- Permita soñar en sus clases, permita que su espacio sea *el mejor*.
- Documente todo lo que pasa en su aula.
- ¿Recuerda cuando era pequeño y sus trabajos eran expuestos en las paredes? Permita vivir de nuevo ese mismo escenario.
- Posibilite lo bueno. En las actividades que entregan sus educandos, si considera dejar comentarios hágalo, pero trate de no emplear esfero de color *rojo*.

Bueno, y la lista sigue...

¿Qué le agregaría usted?

## Pero ¿este despelote si ha tenido buenos resultados?

A esta pregunta, respondo con un *sí*, con el corazón lleno de alegría. Mediante el cambio de metodología se logra que realmente los estudiantes estén en el

espacio académico compartiendo y son muy pocos los que faltan al encuentro; sus voces se escuchan en el aula, no para responder a mis preguntas, sino para compartir sus saberes; escriben, disfrutan, sonríen y aunque cuento con algunas clases de tres horas, casi nunca encuentro rostros cansados. Todo esto gracias al cambio en las metodologías, en la manera de ver y sentir el aula, a entender la evaluación de una manera diferente.

Con respecto a si se logra que los estudiantes desarrollen una evaluación crítica de sus procesos, digo sí; esto es evidente en cada uno de los encuentros, cuando al finalizar comparten cómo se sintieron, qué se llevan, qué no les sirvió. Se encuentra presente desde el mismo momento en que nos encontramos para socializar la valoración definitiva que aparecerá en el sistema de información institucional (Génesis). Allí, a partir de un diálogo, el educando conoce su valoración numérica, la cual no se ha conocido antes, pues su proceso ha sido cualitativo, sin parciales, sin prueba. Al terminar cada corte o momento, se conversa con el educando y se le dan a conocer sus resultados, pero no numéricos, sino compartiendo sus avances.

Y el mayor de los resultados es encontrarme con jóvenes con todas las ganas de cambiar las dinámicas de su práctica pedagógica, donde entiendan que la labor del docente va más allá que cumplir un horario en una institución, que comprenden que son ellos responsables de la transformación social de los diversos contextos a donde van a llegar.

Los anteriores resultados se obtienen de conversaciones que se tejen junto a ellos, donde se les pregunta cada 6 semanas si consideran que es necesario cambiar las dinámicas, o si vamos por buen camino. Junto a los estudiantes nos convencemos que es mejor aprender con ganas, con dinamismo, preguntando, debatiendo, no en silencio.

## Referencias

- . Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- . Acaso, M. (2013). *Reduvolution: hacer La revolución de la educación*. Barcelona: Paidós.
- . Acaso, M., & Manzanera, P. (coords.). (2015). *Esto no es una clase: investigando la educación disruptiva en contextos educativos formales*. Barcelona: Ariel.

- . Benito Sánchez, P. A. (2015). *Comentario de textos y The Flipped Classroom: nuevas formas de auto-aprendizaje conductista-constructivista en el aula de bachillerato* (Tesis de maestría). Universidad de Alicante. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47950/1/Comentario\\_de\\_textos\\_y\\_The\\_Flipped\\_Classroom\\_BENITO\\_SANCHEZ\\_PASCUAL\\_ANTONIO.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/47950/1/Comentario_de_textos_y_The_Flipped_Classroom_BENITO_SANCHEZ_PASCUAL_ANTONIO.pdf)
- . Bernal Carrillo, M. (2014). *Flipped maths: invirtiendo la enseñanza tradicional* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Murcia. Recuperado de [http://www.ucam.edu/sites/default/files/estudios/postgrados/master-formacion-profesorado-presencial/tfm\\_marta\\_bernal\\_carrillo.pdf](http://www.ucam.edu/sites/default/files/estudios/postgrados/master-formacion-profesorado-presencial/tfm_marta_bernal_carrillo.pdf)
- . Calvillo Castro, A. (2014). *El modelo flipped learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/9138>
- . Formación educalab. (s. f.). *Ejemplos de rúbricas*. Recuperado de [http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/43580/mod\\_imscp/content/1/ejemplos\\_de\\_rbricas.html](http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/43580/mod_imscp/content/1/ejemplos_de_rbricas.html)
- . García, D. (2014). *FlipClass, la propuesta 'flipped classroom' de Santillana*. Recuperado de <http://toyoutome.es/blog/flipclass-la-apuesta-de-santillana-por-flipped-classroom/32049>
- . García Rangel, M., & Quijada-Monroy, V. (2013). *El aula invertida y otras estrategias con uso de TIC: experiencia de aprendizaje con docentes*. Universidad Interamericana para el Desarrollo. Recuperado de <http://somece2015.unam.mx/MEMORIA/57.pdf>
- . González Montes, B. (2014). *Flipped Classroom. Grandes ventajas del modelo de clase invertida*. Recuperado de <http://blog.smconectados.com/2014/05/13/flipped-classroom-grandes-ventajas-del-modelo-de-clase-invertida/>
- . Ladaga, S. A., & Naranja, J. C. (2015). Clase invertida (flipped classroom) y bimodalidad: propuesta pedagógica de la cátedra taller de diseño en comunicación visual, a través de aulas web-UNLP. En *III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48794>





# AULAS VIVAS: DE LA SIMULTANEIDAD Y OTROS LOGROS EN EL QUEHACER UNIVERSITARIO

*Adriana María Chaparro Africano*

## Introducción

En 2011, al ingresar como profesora al programa de Ingeniería Agroecológica en UNIMINUTO, Sede Principal, se inició la organización del II Seminario Internacional de Agroecología, que anidaba a la VI Feria de Intercambio de Experiencias y Productos de la Agricultura Ecológica. La organización de este seminario era asumida por una universidad diferente cada año, y en 2012 le correspondió a UNIMINUTO.

Simultáneamente, en el primer semestre de 2012, se esperaba recibir el liderazgo total de la línea de formación en agronegocios, junto con todos sus cursos, por lo cual, aunque la autora contaba con experiencia de nueve años en trabajo con comunidades en el área de emprendimiento sostenible, una maestría en Agroecología y un doctorado en proceso, en el área de mercadeo agropecuario para agroecología no disponía de suficiente información para desarrollar un proceso académico, pues el tema casi no se había trabajado en Colombia ni en el mundo.

Ante la problemática de no contar con una metodología pedagógica, herramientas didácticas y contenidos apropiados para el curso de Mercadeo Agropecuario de Ingeniería Agroecológica, así como ante el éxito que tuvo el desarrollo de la VI Feria de Intercambio de Experiencias y Productos de la Agricultura Ecológica en UNIMINUTO

en el segundo semestre de 2012, la autora reunió la motivación suficiente para crear la Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO (FAU), dada la posibilidad de dar continuidad a un proceso que podría fungir simultáneamente como espacio de generación de conocimiento, ambiente de aprendizaje y espacio de proyección social.

Los Mercados Agroecológicos nacieron, entonces, con el objetivo de aportar a la soberanía alimentaria mediante el desarrollo de mecanismos alternativos de intercambio (feria, mercados a domicilio, tienda, mercado institucional, etc.), principalmente de alimentos, en los que exista proximidad entre consumidores y productores, y se promueva el consumo responsable, el comercio justo y la economía solidaria, así como la producción agroecológica.

Para cumplir este objetivo se plantearon tres estrategias: 1) desarrollar mercados alternativos para productos agroalimentarios, en los que se superen las fallas de los mercados convencionales; 2) formar redes o colectivos de consumidores informados, críticos y responsables que asuman el consumo como un acto político ciudadano; 3) acompañar a los productores en la transición agroecológica y construir sistemas participativos de garantía.

El objetivo pedagógico de este proyecto es brindar un ambiente de aprendizaje situado para los estudiantes de Ingeniería Agroecológica y otros programas, en mercados alternativos para la agricultura ecológica, comercio justo, consumo responsable, economía solidaria, economía local, otros desarrollos / alternativas al desarrollo, entre otros temas. El objetivo investigativo es generar nuevo conocimiento mediante el desarrollo de investigaciones formativas y situadas en torno a mercados alternativos para la agricultura ecológica. El objetivo de proyección social es ofrecer un espacio que aporte al bienestar de la comunidad UNIMINUTO y que, a su vez, ofrezca una alternativa económica y de emprendimiento a productores campesinos, familiares y artesanales, desde la economía local y solidaria.

A continuación, se presentará la sistematización del proyecto Mercados Agroecológicos, centrándose en su arista como experiencia pedagógica para el curso de Mercadeo Agropecuario en Ingeniería Agroecológica, aunque sin desligarla de su función como proceso investigativo y de proyección social. La información se presentará en apartados denominados: planteamiento del problema, métodos e instrumentos, y

discusión y resultados. En el apartado de métodos e instrumentos se detallarán las fases del ver, juzgar, actuar y la devolución creativa, propias del enfoque praxeológico de UNIMINUTO.

## La motivación

El método de enseñanza de la agroecología era totalmente práctico durante la historia de la agricultura, que abarca unos 10 000 años, hasta que llegó la revolución verde en los años 50 del siglo pasado y la desplazó, incluso en las aulas, por lo que, en la historia reciente, la formación en agroecología venía realizándose como la formación agronómica convencional, con magísteres y doctores formados en universidades y en sistemas agroalimentarios del norte. En la mayoría de las universidades, de hecho, no se enseña Agroecología sino Ingeniería Agronómica, y la agroecología se incluye, en los mejores casos, como un único curso, con los métodos de enseñanza convencionales (Sarandón & Flores, 2014).

A pesar de la corta existencia de la agroecología, que, en Colombia, como teoría y práctica, se conoce con este nombre posiblemente desde los años 70 y 80 (Rivera & León, 2013), y de la corta existencia de esta en las aulas de universidades<sup>1</sup>, su enseñanza ha evolucionado desarrollando diversas estrategias. Precisamente, Sarandón y Flores (2014) señalan que es necesaria una formación integral, con nuevos criterios y formas de entender la realidad, por lo que no se puede remitir a la simple inclusión de contenidos en los currículos, sino que se requiere la innovación pedagógica y didáctica.

El desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras lo han logrado experiencias como la de la Escuela Popular de Agroecología, el Instituto Universitario Tecnológico Ejido, la Universidad Bolivariana, el Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas, y el Instituto Nacional de Desarrollo Rural, en Venezuela; la Universidad Nacional de Palmira, y el Tecnoparque Agroecológico Yamboró del SENA, en Colombia; la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina;

---

1 El programa de Ingeniería Agroecológica de UNIMINUTO Sede principal se creó según el Acuerdo 052 del 11 de febrero de 1998, mientras que el de Uniamazonia se creó según el Acuerdo 33 de 1995. A la fecha, no hay más programas profesionales de pregrado en Agroecología en Colombia.

la Universidad Federal de São Carlos, la Universidad Federal do Paraná, en Brasil; la Universidad Nacional de Educación, en Perú; la Universidad de la República de Uruguay; la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Autónoma Metropolitana, y la Universidad de Guanajuato, en México (Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología, SOCLA, & Universidad Autónoma de Chapingo, 2011). Todas estas experiencias en Latinoamérica se han centrado en producción agroecológica.

A diferencia de este listado, en Latinoamérica y Colombia, solo pocas experiencias pedagógicas han incursionado y publicado específicamente, no en producción, sino en mercados agroecológicos; son los casos de la Universidad Veracruzana y la Universidad San Luis de Potosí, en México; la Universidad de la Plata, en Argentina; la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de Caldas (SOCLA y Universidad Autónoma de Chapingo, 2011) y UNIMINUTO, en Colombia, que trabajan tanto en producción como en mercados agroecológicos.

Este contexto de innovación pedagógica en agroecología, menos amplio en mercados agroecológicos, se debe a que desarrollar proyectos pedagógicos en producción y mercados agroecológicos es, en sí, complejo, por sus costos, movilidad de personas, necesidad de continuidad, entre otros; por tanto, para su desarrollo se requiere un fuerte compromiso de los profesores coordinadores, en primer lugar, y de los demás participantes (productores, consumidores, estudiantes, directivas de las instituciones, etc.), en segundo lugar, además de la gestión de diversas estrategias de financiación.

Pero a pesar de ser procesos de alta complejidad, la importancia de incluir estos contenidos y prácticas pedagógicas innovadoras en las universidades es compartida por otros autores (Peredo, 2010). El proyecto Mercados Agroecológicos UNIMINUTO, que cumplió cinco años en mayo de 2017, es uno de los pocos existentes en esta disciplina, con una importante antigüedad y constancia, y por ello, como insumo para la institución, pero también para otras universidades, debe ser evaluado; en este caso, principalmente desde el punto de vida académico, y específicamente desde el curso de Mercadeo Agropecuario, con el fin de determinar si ha cumplido con su objetivo pedagógico desde la percepción de los participantes y para proyectar los ajustes que requiere.

## Desarrollo de la experiencia pedagógica

La sistematización de experiencias pedagógicas se entiende como un proceso de reflexión e interpretación crítica de una práctica educativa, llevada a cabo de modo participativo por los agentes de la misma. Este proceso es pensado como una investigación que, en el caso de UNIMINUTO, está vinculada a la promoción del desarrollo humano y social. La sistematización de una práctica pedagógica tiene como fin organizar, ordenar y analizar lo concerniente al quehacer del profesor, a los procesos y a los resultados o productos; llegar a lecciones aprendidas, positivas y negativas, que contribuyen al mejoramiento continuo y generan construcción de conocimiento desde la experiencia vivida, con el propósito de mejorar la propia práctica o replicarla en otras iniciativas, tiempos y lugares, así como socializarla y difundirla (Juliao, 2013).

La recolección de información para la sistematización del proyecto Mercados Agroecológicos, específicamente de la FAU, como experiencia pedagógica para el curso de Mercadeo Agropecuario incluyó dos técnicas y dos instrumentos, según se presenta a continuación:

1. Para analizar los resultados comerciales del espacio, desde los orígenes de la FAU se recolecta información, pero desde hace dos años se aplica una encuesta a todos los productores asistentes en cada feria, mediante la cual se les consulta sobre sus ventas, número de compradores, número de trueques realizados y porcentaje del inventario vendido. Complementariamente, los estudiantes coordinadores de la FAU hacen un conteo de productores y de visitantes. Estos resultados se registran para cada feria en forma de actas. También en forma de actas, se registran el desarrollo, los acuerdos y los compromisos de las reuniones que se llevan a cabo con productores, estudiantes, graduados, personal de la universidad y ocasionalmente personas del barrio, entre otros interesados, con fines de coordinación y evaluación de la FAU. En este sentido, se cuenta con un registro histórico y de evolución de la FAU, gracias a estos documentos.
2. Para recolectar información sobre los resultados pedagógicos del espacio, en el primer semestre de 2017 se realizó una entrevista a los estudiantes de Mercadeo Agropecuario, adicional

a la evaluación profesoral que hacen cada semestre, ya que en esta última los profesores no tienen acceso libre a la evaluación cualitativa y, por tanto, a los comentarios de los estudiantes. En la tabla 1 se presenta el instrumento utilizado para aplicar la entrevista mediante la cual se evaluaron diez aspectos cualitativos y cuantitativos.

Tabla 1. Entrevista a estudiantes de Mercadeo Agropecuario. Sistematización de la práctica pedagógica Aulas Vivas

<b>Evaluación del curso Mercadeo Agropecuario</b>	<b>Profesora:</b> Adriana Chaparro
<b>Periodo de evaluación:</b> semestre académico 2017-I	<b>Fecha:</b>
<b>Nombre (opcional):</b>	
<b>Edad:</b>	<b>Género:</b>
<b>Preguntas</b>	
1. ¿Qué opina del microcurrículo (descripción del curso, justificación, objetivos, competencias, criterios de desempeño, rúbricas de evaluación, elementos teóricos, metodologías, estrategias de evaluación, recursos educativos (feria, laboratorio de informática bibliografía, aula, etc.).	
2. ¿Qué opina de la aplicación de ese microcurrículo en la realidad a lo largo del semestre?	
3. Punto de partida: al inicio del semestre, ¿cuáles eran sus expectativas?:	
4. Camino recorrido: al final del semestre, ¿cuáles fueron sus lecciones aprendidas, logros, dificultades, resultados no esperados, y qué coherencias, contradicciones y contradicciones identifica en el curso? ¿Se cumplieron sus expectativas, cuales sí, cuáles no, por qué?	
5. ¿Qué puede decir del desempeño de la profesora?	
6. ¿Qué puede decir de su desempeño como estudiante?	
7. ¿Qué objetivos, competencias, contenidos, metodologías y recursos propone que se trabajen en este curso?	
8. ¿Cómo propone emplear recursos disponibles como sus propias granjas o proyectos, la Feria Agroecológica UNIMINUTO, la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá-Región, etc., en este proceso de enseñanza aprendizaje?	

Continuación Tabla 1...

9. Por favor califique cuantitativamente de 0 a 100 donde 0 es muy bajo y 100 muy alto:		
Aspecto a evaluar	Calificación	Observaciones
Objetivos del curso y competencias a desarrollar		
Método empleado y recursos: clases magistrales, talleres, proyecto de curso (productor de la Feria y sus productos), laboratorio de informática, presentaciones, lecturas, videos, otros.		
Estrategias de evaluación (productos en lugar de exámenes, tipo de productos, rúbrica de evaluación, retroalimentación, corrección, interacción con un productor).		
Interés compromiso y desempeño del profesor.		
Interés, compromiso y desempeño del estudiante.		
10. Comentarios adicionales:		
Gracias por su retroalimentación		

Esta encuesta fue diligenciada por 14 de 19 estudiantes que terminaron el curso de Mercadeo Agropecuario, del programa de Ingeniería Agroecológica, UNIMINUTO, Sede principal, en el primer semestre de 2017; si bien el curso lo iniciaron 21 estudiantes, luego del primer corte uno de ellos canceló el curso y dos más no terminaron el tercer corte por sus bajas notas.

Los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la información recolectada se analizaron mediante estadística descriptiva, mientras que los resultados cualitativos se analizaron mediante análisis del discurso.

Como la Feria Agroecológica UNIMINUTO se realiza cada mes, se efectúan discusiones mensuales con los estudiantes que apoyan la coordinación y en cada clase se discute el proceso con los estudiantes de Mercadeo Agropecuario. Por otro lado, se llevan a cabo cuatro reuniones al año con los productores (antes se realizaban cada mes, pero era demasiado trabajo y la asistencia era regular). En todos estos espacios se han discutido los resultados que se presentarán en la fase de devolución creativa.

## La experiencia pedagógica en cuestión: Aulas Vivas

### Fase del *ver*

Colombia dispone de 114 174 800 hectáreas, de las cuales el 56% tienen potencial forestal, el 18% agroforestal, el 13% agrícola y el 5% pecuario (92% del territorio) (Álvarez, 2015), aunque solo 31 621 ha se encuentran certificadas convencionalmente en producción orgánica para el año 2015 (FIBL & IFOAM - Organics International, 2017), que corresponden apenas al 0,03% del territorio nacional, aunque aquí no está incluida el área certificada de manera participativa por las comunidades, o el área no certificada.

Esta situación es paradójica, porque durante buena parte del siglo pasado aún contábamos con una agricultura casi totalmente no tecnificada con maquinaria y agroquímicos, y fue a partir de 1950 y durante parte de la década de 1960, que la política proteccionista obligó al sector a producir materias primas, lo que se soportó en crédito, mecanización y tecnología (Portafolio, 2 de marzo, 2010).

Un sector productivo orgánico tan débil, que enfoca su producción a la exportación y no al mercado nacional, a pesar de la situación de inseguridad alimentaria y nutricional del país (Uribe *et al*, 2014), y en donde los primeros beneficiados son algunos empresarios y no los agricultores de pequeña y mediana escala, hace replantear su pertinencia.

La agroecología precisamente pretende construir una agricultura más pertinente y sostenible, lo que implica que no sea marginal y que supere la visión miope de la mera sustitución de insumos, por una agricultura que conserve y aproveche apropiadamente suelos, agua, aire y biodiversidad, que genere una opción económica para los productores que mayor racionalidad ecológica tienen (campesinos, indígenas, afrodescendientes y otros agricultores familiares), y que produzca alimentos inocuos y más nutritivos, principalmente para los mismos colombianos.

En este sentido, el programa de Ingeniería Agroecológica de UNIMINUTO ha construido una experiencia importante en producción agropecuaria sostenible desde sus inicios, hace más de 10 años, pero hasta el 2011 no había avanzado en mercados agroecológicos, lo cual generaba un vacío importante y una brecha hacia la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios. En este contexto no era posible hacer formación en Mercadeo Agropecuario con enfoque agroecológico, ni para estudiantes ni para productores o consumidores, pero esto, más allá de ser un problema, se transformó en una oportunidad.

### Fase del *juzgar*

Desde luego, la responsable de desarrollar ambientes de aprendizaje en UNIMINUTO, es la misma institución, pero era poco probable que comprendiera el concepto de un “laboratorio” en Mercadeo Agropecuario para agroecología, y era poco probable que su gestión fuera tan rápida como para beneficiar a los estudiantes en 2012. Por otro lado, estaba el inconveniente de que no había información confiable sobre mercadeo de productos agroecológicos, de hecho, no había mercados agroecológicos propiamente dichos, por lo que era urgente hacer investigación y desarrollarlos.

Todas las reflexiones de la autora, llevaban a concluir que era imperativo desarrollar un mercado agroecológico que fungiera como ambiente de aprendizaje, programa de investigación y espacio

de proyección social, pero que debía ser gestionado por la misma profesora, con la participación de los directamente implicados: estudiantes y productores. Se abría camino la autogestión, a lo que la autora estaba acostumbrada, especialmente estando en una institución con cultura de servicio, cuyo fundador dejó como ejemplo la acción, más que la simple reflexión, ante las necesidades y problemáticas sociales.

### Fase del *actuar*

No tiene sentido producir alimentos agroecológicos para venderlos en los mercados convencionales; se requieren mercados alternativos, pero se requiere que estos, además, permitan el desarrollo de actividades pedagógicas e investigativas y de proyección social para que estén al alcance de los estudiantes, para que se pueda aprender de ellos, y para que quienes aprendan de ellos puedan implementar mercados similares o mejorarlos, mientras, de paso, se cambia el contexto de estos mercados alternativos, generando así transformaciones en los hábitos de consumo y estilos de producción que faciliten la continuidad y ampliación de los procesos de transición hacia sistemas agroalimentarios sostenibles.

122

Esto explica por qué no se puede hacer un mercado agroecológico una vez al año, como ocurrió en 2012, sino que debe ser constante, para que los estudiantes participen de un mercado real, con productores que viven de él y compradores que se abastecen de él, pues solo un aula viva podrá poner al alcance de la academia toda su riqueza formativa, de generación de conocimiento y proyección social.

En 2013, ante las dificultades de dar continuidad con una frecuencia significativa al mercado tipo feria, por la limitación en tiempos disponibles de la profesora coordinadora, limitante propia de la institución, se dio inicio a un mercado por pedido, liderado por un primer grupo de estudiantes (Canasta Solidaria UNIMINUTO), que fue reemplazado en 2014 por un nuevo grupo, dado que los primeros estudiantes se graduaron. Este proyecto en la actualidad se denomina ALaCena.

La FAU ha seguido cambiando a través del tiempo. En términos de la logística del mercado, en sus inicios era muy fácil convocar productores, aunque no existía un método estructurado para verificar que la producción fuera agroecológica. Los espacios eran fáciles de reservar

y las carpas se solicitaban en préstamo a las mismas organizaciones participantes o a terceras empresas que apoyaban el proyecto. En esa época se trabajaba incluso entre las 6:30 a. m. y las 10:30 p. m. cada día de feria. La profesora también apoyaba las ventas de ALaCena y los recursos generados se destinaban a los estudiantes y para financiar los gastos de la feria, que no fueron cubiertos por UNIMINUTO hasta los dos últimos años.

Gradualmente, se evaluaron diferentes días, horarios y espacios para el desarrollo de la FAU, así como diferentes procesos logísticos para su funcionamiento y el de ALaCena, y finalmente, el aprendizaje decantó en hacer la FAU los jueves, en horario de 9 a. m. a 5 p. m., en la Plazoleta Verde. A pesar de ello, cada feria trae muchas contingencias y se convierte cada una, en un gran reto y una experiencia particular. ALaCena también ha pasado por cambios, que incluyen hacer entregas a domicilio en transporte público, en bicicleta, hacer las entregas en la institución y en vehículo propio, hasta que los estudiantes se vieron en la necesidad de vender el carro para pagar la matrícula y dejaron de hacer entregas a domicilio durante un año, aproximadamente.

El proceso evolucionó también en términos de los productores convocados. Para hacer menos compleja la organización, se hizo una alianza con un mercado popular que se encargaba de la coordinación de los productores, mientras la profesora se encargaba de los demás procesos logísticos; gradualmente se les otorgó mayor autonomía para decidir y organizar actividades, invitar a nuevos productores, etc., pensando que sería positivo en términos de autogestión, aunque finalmente no fue una experiencia exitosa, pues el mercado se centró en productos populares, no agroecológicos, y surgieron diversos problemas de convivencia entre los participantes y con las directivas de UNIMINUTO.

Este aprendizaje llevó a la profesora a retomar la coordinación total del proceso, solicitar a la institución el aporte de carpas, sillas y mesas, así como apoyo en la labor de divulgación y para desarrollar un proceso estructurado de convocatoria y selección de productores como ejercicio de investigación y desarrollo. Este último ejercicio decantó en la creación de un Sistema Participativo de Garantías que permitiera a la coordinación hacer un proceso metódico de verificación de la producción agroecológica, y que, a su vez, ha servido como campo de investigación-acción participativa y como proceso de capacitación

para estudiantes y productores en transición agroecológica. ALaCena pasó por el mismo aprendizaje y ha cambiado de productores, buscando los mejores proveedores en términos de calidad, precio y servicio, pero entre los planes está el ser productor directo, para lo que adquirió recientemente una granja y un vehículo.

La Feria Agroecológica UNIMINUTO, que hasta 2015 se denominó Feria Agroecológica y Trueque UNIMINUTO, se caracteriza por promover la producción y venta de productos agroecológicos visibilizando a los productores; por tanto, los consumidores deben invertir tiempo en hacer sus compras y luego trasladarlas hasta su hogar, lo que limita la cantidad de productos que pueden comprar. Complementariamente, ALaCena facilita el proceso al consumidor, pues pone a su alcance diversidad de productos, a domicilio, aunque con menor visibilización de los productores. La FAU y ALaCena como tipologías de mercado, son complementarios, así como se espera que lo sean otros Mercados Agroecológicos que se desean crear.

A pesar de las dificultades, la FAU pasó de realizarse una vez al año a tres veces al año en 2013, 10 veces en 2014, 16 veces en 2015, 8 veces en 2016 y se proyectan 8 ferias en 2017. En la actualidad, la feria se realiza cada mes, durante ocho meses del año (calendario académico), en la Plazoleta Verde, entre las 9 a. m. y las 5 p. m., con una o dos carpas de UNIMINUTO (la disponibilidad de estos elementos varía cada mes, lo cual no es adecuado) y, ocasionalmente, una carpa pequeña comprada con el esfuerzo de estudiantes y profesores de Ingeniería Agroecológica. En los Mercados Agroecológicos se ofrecen más de 200 productos diferentes, entre alimentos frescos y procesados, productos de aseo personal y para el hogar, cosméticos, medicinales, vivero, artesanías, productos para animales, etc.; todos ellos certificados por la profesora, sus estudiantes y los productores, en un ejercicio participativo, por lo menos una vez al año. Una imagen de la feria se presenta en la figura 2.

Figura 2. Feria Agroecológica UNIMINUTO



Fuente: archivo de autor, 2017.

Nota: Imagen panorámica de una de las ferias realizadas en 2017, en ella se pueden apreciar dos carpas, pendones, productores, estudiantes y profesores en la Plazoleta Verde de UNIMINUTO Sede Principal.

Ante los retos de la Feria Agroecológica UNIMINUTO y de AlaCena, principalmente el de aumentar la base de consumidores, en 2014 se creó la Mesa de Comercio Justo y Consumo Responsable en UNIMINUTO, con profesoras de otras dependencias interesadas en estos temas, para conseguir el apoyo institucional a los mismos, pero este espacio se cerró en 2016. La autora también ha propuesto crear una Tienda en UNIMINUTO, pero desde 2012 a la fecha el proyecto ha contado con apoyo y silencio rotativos, sin que se haya podido ni ejecutar ni cancelar.

Más recientemente, y dado que la Mesa de Comercio Justo y Consumo Responsable no fue exitosa, se creó la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá Región, con otros nueve mercados, desde 2016, unificando así el Sistema Participativo de Garantías, pero también compartiendo productores, consumidores y aprendizajes. Se hizo el primer lanzamiento oficial el 10 de junio de 2017, “Juntos para fortalecer la agricultura ecológica local”, porque es mejor cooperar que

competir, y se desarrolló y aplicó una metodología de gestión de indicadores de sostenibilidad, para fortalecer los mercados agroecológicos.

En términos de generación de conocimiento, los Mercados Agroecológicos han sido procesos de investigación-acción desde sus inicios, de ellos han surgido, por ahora, cuatro ponencias y dos publicaciones en eventos académicos, aunque se dispone de mucha más información para analizar y compartir en espacios académicos e investigativos, pero también con fines de apropiación social del conocimiento. Adicionalmente, la FAU ha sido visitada por profesores y estudiantes de otras universidades, y ha sido objeto de investigación por estudiantes de maestría y doctorado de instituciones nacionales e internacionales.

Académicamente, en sus inicios, los estudiantes se encargaban, por grupos, de organizar una feria semestral; en los semestres siguientes organizaban una actividad de cada feria (logística, actividades culturales, actividades educativas, comunicaciones), apoyando cuatro u ocho ferias por semestre; adicionalmente, hacían una rotación por ALaCena, ayudando a vender, acopiar, alistar y entregar pedidos. La intención pedagógica era lograr el desarrollo de competencias para crear, operar y evaluar Mercados Agroecológicos tipo feria y mercado a domicilio. Estos proyectos pedagógicos fueron, en su momento, muy satisfactorios para un tercio de los estudiantes, satisfactorios para un tercio, y no satisfactorios para el otro tercio, lo cual correspondió con la distribución de calificaciones.

Cada semestre se ha ido ajustando el proyecto de curso que desarrollan los estudiantes de Mercadeo Agropecuario en razón de las particularidades del proceso, aunque fue el mismo entre el primer semestre de 2016 y el primero de 2017: los estudiantes tuvieron a su cargo un productor de la feria, con uno o todos sus productos, a quienes debían hacerles acompañamiento técnico con el desarrollo de un estudio de mercado, la certificación participativa, un grupo focal con consumidores para evaluar los productos y un plan de mercadeo; el objetivo en cada caso fue mejorar los resultados en calidad de producto y servicio, ventas y posicionamiento de los productos agroecológicos en la comunidad universitaria y en la del Barrio Minuto de Dios, mercado de la FAU. Los proyectos de curso se desarrollaron por equipos y se contó con la participación activa de los productores. El siguiente año

cambiará el proyecto de curso, pero tendrá nuevamente el enfoque simultáneo de investigación, pedagogía y proyección social.

### Fase de devolución creativa

Al primer semestre de 2017 se habían realizado 42 ferias en cinco años y 102 mercados por pedido en cuatro años, para un total de ventas de \$112.705.963. Para ese mismo semestre se contó en promedio con la participación de 22 productores por feria, 319 compradores, 1204 visitantes y 37 estudiantes (Mercadeo Agropecuario, Evaluación del Agronegocio, Prácticas en Responsabilidad Social, Prácticas Profesionales, sin contar a estudiantes de otros cursos y de otros programas, con prácticas o actividades no coordinadas por la autora). Los datos se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Indicadores Mercados Agroecológicos UNIMINUTO

Resultados Mercados Agroecológicos	Ventas	Visitantes	Compradores	Productores	Estudiantes
Promedio por feria 2017-I	\$3.460.763	1204	319	22	37
Acumulado 2012 a 2017-I	\$112.705.963	ND	ND	ND	297

Fuente: elaboración propia, 2017.

Estos resultados se consideran satisfactorios en su conjunto, si se tienen en cuenta los retos que implica desarrollar un mercado agroecológico en una población de estrato tres (mayoritariamente, aunque también con habitantes estratos 2, 1 y 4), con productos que usualmente son un poco más costosos que los convencionales. Sin embargo, es claro que varios de estos indicadores deben y pueden ser mejorados, especialmente en lo referente al número de compradores y a las ventas por productor, aunque cambiar hábitos de consumo no es fácil, por lo que se esperan mejores resultados en el mediano y largo plazo.

Por otro lado, los resultados de los Mercados Agroecológicos como práctica pedagógica, fueron presentados al grupo de estudiantes de Mercadeo Agropecuario del primer semestre de 2017. Durante el primer día de clase de este curso se expuso ante los estudiantes la estructura curricular o microcurrículo del curso, así como los detalles de su ejecución y se les preguntó si estaban de acuerdo con el mismo; ninguno manifestó propuestas de ajuste. Posteriormente, al terminar cada corte se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre sus expectativas al inicio del curso y la estructura curricular en ejecución, así como respecto a su desempeño y los logros alcanzados. Los resultados de la evaluación del curso se presentan a continuación.

Ante la pregunta: ¿Qué opina del microcurrículo? (descripción del curso, justificación, objetivos, competencias, criterios de desempeño, rúbricas de evaluación, elementos teóricos, metodologías, estrategias de evaluación, recursos educativos: feria, laboratorio de informática bibliografía, aula, etc.), los estudiantes en general respondieron con opiniones positivas, sumando algunos de ellos propuestas de mejora; 8 de 14 estudiantes manifestaron su total satisfacción, mientras que 6 de ellos manifestaron satisfacción pero con propuestas de mejora. Casi la totalidad de estudiantes evaluó no solo el microcurrículo, sino también su ejecución. Los resultados se compilan en la tabla 3.

Tabla 3. Evaluación del microcurrículo

Ejemplo de respuesta	Inconformidades y propuestas de los estudiantes
<p>Pienso que está muy bien diseñado este microcurrículo, los temas son pertinentes e indiscutiblemente los recursos educativos como el trabajo realizado en la feria y salidas pedagógicas, son necesarios para el desarrollo de este tipo de cursos.</p>	<p>Clases más lúdicas y prácticas.  Fortalecer con más prácticas en campo.  Más de una nota por corte.  Más explicación y descripción teórica de los trabajos.  Menos computadores y más de otras didácticas.  Sensibilizar más a estudiantes y productores en los trabajos que se desarrollarán.  Realizar la feria más frecuentemente.</p>

Fuente: elaboración propia, 2017.

Ante la pregunta: ¿Qué opina de la aplicación de ese microcurrículo en la realidad, a lo largo del semestre?, 9 de 14 estudiantes están totalmente satisfechos, mientras 5 de ellos manifestaron dificultades o hicieron propuestas de mejora. Los resultados se compilan en la tabla 4.

Tabla 4. Evaluación de la ejecución del microcurrículo

Ejemplo de respuesta	Inconformidades y propuestas de los estudiantes
Se hace un buen uso de las aulas y/o laboratorios, las rúbricas de evaluación no cambian a lo largo del semestre y siempre son respetadas y las temáticas a tratar se cumplen en el tiempo acordado al inicio del semestre.	<p>Si no hay un gusto por el tema, el curso se hace tedioso.</p> <p>Conocer experiencias previas exitosas para aplicarlas en el curso.</p> <p>El trabajo entre estudiantes y productores requiere previa sensibilización para generar confianza.</p> <p>Conocer otras experiencias diferentes a las de UNIMINUTO y fortalecer conceptos básicos requeridos en el curso.</p> <p>Fortalecer competencias en escritura de informes.</p> <p>Dar más instrucciones de cómo realizar los informes.</p>

Fuente: elaboración propia, 2017.

Ante la pregunta: ¿Cuáles eran sus expectativas al inicio del semestre?, uno de los estudiantes no respondió; 8 de ellos manifestaron expectativas que coincidían con los objetivos y contenidos del curso; para 2 estudiantes el curso no solo cumplió, sino que superó sus expectativas con temas y metodologías no esperadas; un estudiante manifestó cumplimiento de sus expectativas, a pesar de lo cual considera que su aprendizaje no fue agradable porque su equipo de trabajo no era muy comprometido; una estudiante comentó que le faltó más tiempo para cumplir todas sus expectativas; y el último estudiante esperaba realizar todo lo planeado, pero no en la FAU sino en su finca.

Ante la pregunta: ¿Cuáles fueron sus lecciones aprendidas logros, dificultades, resultados no esperados, y qué coherencias y contradicciones identifica en el curso? ¿Se cumplieron sus expectativas,

cuáles sí, cuáles no, y por qué? 8 de 14 estudiantes manifestaron que el curso superó sus expectativas, mientras 4 estudiantes manifestaron las dificultades de trabajar en equipo con sus compañeros, especialmente por la comunicación y las limitantes de tiempo para desarrollar las actividades, también manifestaron dificultad para ganarse la confianza de los productores. Los resultados se compilan en la tabla 5.

Tabla 5. Evaluación del cumplimiento de las expectativas

Ejemplo de respuesta	Inconformidades y propuestas de los estudiantes
Al finalizar logré comprender cómo es la situación actual en el Mercadeo Agropecuario en el país (espacios y tipos de mercados), principalmente en la región, los retos que se presentan y las oportunidades que se tienen, el uso de diferentes herramientas como el SPG, el grupo focal, el estudio y el plan de mercadeo.	La comunicación entre miembros de cada equipo de estudiantes era difícil. Ganarse la confianza de los productores también. Poco tiempo disponible por parte de los estudiantes. Algunos estudiantes no comprendieron bien algunos conceptos y no pudieron aplicarlos adecuadamente.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Ante la pregunta: ¿Qué puede decir del desempeño de la profesora?, todos los estudiantes manifiestan su satisfacción y solo 2 de ellos proponen mejoras. Los resultados se compilan en la tabla 6.

Tabla 6. Evaluación del desempeño de la profesora

Ejemplo de respuesta	Inconformidades y propuestas de los estudiantes
La profesora tiene un amplio y buen manejo de los temas vistos en clase, además, creo que el nivel de exigencia que nos pidió para los trabajos solicitados a lo largo del semestre es muy bueno, ya que en lo personal me pidió bastante responsabilidad, seriedad y compromiso tanto con la productora que elegí “apadrinar”, como con mis compañeras de equipo.	Más participación por parte de los estudiantes. Tener en cuenta, mucho más, las diferencias entre estudiantes.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Ante la pregunta: ¿Qué puede decir de su desempeño como estudiante?, 8 de 14 estudiantes manifestaron insatisfacción con su desempeño. Los resultados se compilan en la tabla 7.

Tabla 7. Evaluación del desempeño del estudiante

Ejemplo de respuesta	Inconformidades y propuestas de los estudiantes
<p>Pienso que el compromiso y calidad de los trabajos realizados durante el semestre estuvieron bastante bien, ya que fui puntual con los horarios de entrega, calidad y manejo del tema. El mayor inconveniente que se me presentó fue la falta de seriedad y compromiso por parte de mis compañeras de trabajo.</p>	<p>Dificultades con el compromiso de los miembros del equipo de trabajo.                      Dificultades en la administración del tiempo presencial y autónomo.                      Pocas competencias en investigación.                      Dificultades de comunicación con los productores.                      Poco interés en el curso.</p>

Fuente: elaboración propia, 2017.

Ante la pregunta: ¿Qué objetivos, competencias, contenidos, metodologías y recursos, propone que se trabajen en este curso?, 8 de 14 estudiantes manifestaron las propuestas que se compilan en la tabla 8:

Tabla 8. Propuesta de objetivos, competencias, contenidos, metodologías y recursos para el curso

Propuestas de los estudiantes
<p>Hacer una clase con estudiantes y productores para socializar los resultados y evaluar el curso.                      Mejorar la didáctica en la presentación de algunos temas.                      Hacer mayor seguimiento a los equipos de trabajo.                      Lograr una mejor participación de los productores.                      Más prácticas.                      Estudios de marketing, elaboración de nuevos productos y más estrategias para la comercialización.                      Profundizar en la certificación participativa.                      Crear promotores para acompañar la transición agroecológica de los productores.</p>

Fuente: elaboración propia, 2017.

Ante la pregunta: ¿Cómo propone emplear recursos disponibles como sus propias granjas o proyectos, la Feria Agroecológica UNIMINUTO, la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá- Región, etc., en este proceso de enseñanza aprendizaje?, todos los estudiantes manifestaron sus propuestas, que se compilan en la tabla 9.

Tabla 9. Propuesta para aprovechar recursos disponibles en el curso

Propuestas de los estudiantes
Prácticas profesionales. Realizar el entrenamiento en certificación participativa en fincas de estudiantes diferentes cada semestre. Fortalecer el vínculo del estudiante con los mercados. Promover el desarrollo de productos y la participación en los mercados por parte de los estudiantes. Visitar otros mercados. Apoyar el proyecto “Tienda pedagógica” de la profesora. Aplicar el curso en los proyectos productivos de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia, 2017.

Finalmente, se pidió a los estudiantes hacer una evaluación cuantitativa. Al pedir a los estudiantes calificar sobre 100 los objetivos del curso y las competencias a desarrollar, el promedio de calificación fue de 91, con un rango de 80 a 100 y comentarios como: “Los objetivos son apropiados y coherentes con el curso, es necesario que se tengan en cuenta otros factores en el objetivo del curso (sensibilización sobre la agroecología e importancia del mercadeo como estrategia para extenderla)” y “Los objetivos se cumplen, ya que se desarrollan desde lo global (conceptual ) hasta lo local (práctica)”.

Dado que el objetivo general del curso es “Orientar al estudiante en el desarrollo de la capacidad para diseñar, implementar y evaluar mecanismos de intercambio responsable, justo y solidario para bienes y servicios agroecológicos” (Chaparro, 2017), es satisfactorio que los estudiantes estén complacidos con el enfoque del curso, aunque también dan ideas a la profesora para mejorarlo.

Al consultar por el método y los recursos empleados: clases magistrales, talleres, proyecto de curso (acompañamiento a un productor de la feria y sus productos), laboratorio de informática, presentaciones, lecturas, videos, otros, los estudiantes calificaron con 85 sobre 100 puntos (rango de 60 a 100), con comentarios como: “El curso a nivel práctico fue superior en comparación con otros que ofrece la carrera y a nivel teórico fue didáctico con el uso de esquemas y videos”; “Deberían haber más clases prácticas (salidas a mercados locales, diferentes a la FAU)”; “Realizar clases más prácticas”; “Los recursos expuestos por la docente son esenciales para el mejoramiento de las ferias y sus productores”; “El método empleado en el curso es aplicable y replicable a la realidad, ya que muestra las alternativas una de ellas como la feria, cómo funciona y la logística que hay detrás que uno conoce es cuando está en el proyecto de curso con un productor”; “Es excelente que la clase se sale de lo magistral, pero sería bueno implementar actividades que propicien un mayor interés en los estudiantes y facilidad al entender las temáticas brindadas”; “Con respecto a las clases magistrales, por ser monótonas, generan un agotamiento personal”; “Realizar uno que otro tema más dinámico, no solo en laboratorio de informática”.

El método y los recursos empleados fue el aspecto peor calificado por los estudiantes, pero es interesante porque, mientras la profesora consideraba que el curso era mayoritariamente práctico, los estudiantes demandaron más práctica, lo cual se puede haber resuelto con la constitución de la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá-Región; a su vez, es claro que las clases magistrales en el laboratorio de informática son poco cómodas, por lo que será necesario reservar un salón adecuado. También es un reto vigente lograr el interés y compromiso de los estudiantes, no solo de la mayoría, sino de todos.

En cuanto a las estrategias de evaluación (productos en lugar de exámenes, tipo de productos, rúbrica de evaluación, retroalimentación, corrección, interacción con un productor), los estudiantes calificaron con 94 sobre 100 (rango de 80 a 100), con comentarios como “La evaluación me pareció práctica, ya que los conceptos vistos en clase se desarrollaron a partir de la certificación participativa con los productores de la feria y el acompañamiento, buscando estrategias para captar la atención del consumidor y solución de alguna problemática”;

“Aun así debería haber uno que otro examen de las presentaciones”; “El que no haya parcial es bueno”; “Me parece que esta forma de calificar es adecuada para lo visto y lo realizado en clase”; “Las correcciones realizadas se hicieron en los tiempos establecidos y de forma coherente”; “Las prácticas establecidas por la docente y el curso son de agrado e interés, ya que el complemento de mercadeo es interactuar directamente con el productor y la clase, así mismo logrando nuevas estrategias de mejora para los productores”; “La manera de evaluación es correcta, la retroalimentación y las correcciones se realizaban en el tiempo adecuado”; “Son muy buenas las que emplea hasta el momento, la participación en la feria es fundamental y coherente con la materia. Sería bueno que estableciera una estrategia para poder revisar más seguido y con anticipación los documentos antes de la entrega de cada corte, ya que a veces se entiende mal que es lo que va en cada uno o no se sabe cómo plasmar las ideas en los mismos”; “Es una manera adecuada de calificación, puesto que se tiene en cuenta el desarrollo y el empeño del trabajo y entrega final”.

Es satisfactorio ver que los estudiantes valoran la idea de no hacer parciales, sino generar productos que implican interacción con personas, sus potencialidades y problemáticas, fue el segundo aspecto mejor calificado de la evaluación, aunque algunas respuestas son contradictorias al respecto. Estas últimas pueden ser de estudiantes muy anclados a la evaluación tradicional. Como factor determinante para fortalecer, se encontró que es necesario hacer un mayor acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo de sus productos, lo que de por sí ya es complejo, pues UNIMINUTO no otorga tiempos para esta labor en los planes individuales de trabajo.

El interés, compromiso y desempeño del profesor fue calificado con 97 sobre 100 (rango de 90 a 100), con comentarios como “Excelente, la docente muestra habilidad, desempeño, interés e innovación en los temas propuestos tanto en la clase como en los resultados finales de los trabajos” y “La docente debería estar un poco más en contacto con los productores para asegurarse de que los estudiantes están realizando los trabajos solicitados o no, así como su compromiso y seriedad”.

La labor de la profesora fue el aspecto mejor calificado, aunque, a su vez, es el aspecto con menos comentarios de los estudiantes, lo cual puede ser resultado de lo primero, pero también puede deberse

al temor intrínseco de los estudiantes para hacer comentarios. Por eso es muy valorada la propuesta de mejora planteada por uno de los estudiantes, que la profesora considera válida y la implementará.

El interés, compromiso y desempeño del estudiante fue calificado por ellos mismos con 78 sobre 100 (rango de 52 sobre 100), con comentarios como “De mi parte estuve atento al aprendizaje sobre los temas del curso, ya que son importantes para el desarrollo de los tres pilares (social, ambiental y económico) base de la agroecología. Para ser promotor de mercados alternos y comercios más justos”; “Mi interés y desempeño fue bueno, aunque creo que pudo haber sido mejor”; “A todos no se les ve interesados en el curso, como hay otros que sí. Son pocos, pero los hay”; “Se pudo faltar menos y dedicar más tiempo”; “Interés: extender más mis conocimientos en el área de mercadeo, ya que es fundamental en la vida profesional”; “El curso me dejó satisfecha por las metodologías aprendidas, principalmente el SPG que nos permite realizar diagnósticos correctos a los productores y ayudarlos a mejorar o hacer los procesos de transición”; “Falta más organización de su tiempo y compromiso (dar la milla extra)”; “No me comprometí al 100% con la materia, pero tampoco se dejó a la deriva el compromiso académico con esta” y “El interés en esta ocasión fue bajo, debido a que no fue una temática de mi agrado y por adversidades de comunicación y desarrollo grupal”.

Este último aspecto de la evaluación fue el más duramente calificado. Gratamente, los estudiantes consideran que pueden mejorar su desempeño y que este depende, en gran medida, de su compromiso y dedicación, aunque igualmente reiteran que no a todos les interesa el tema y que coordinar el trabajo en grupo es complejo.

Algunas respuestas de los estudiantes son contradictorias, como lo evidencia el hecho de que algunos apoyen y otros no, la práctica de realizar evaluaciones de tipo “productos técnicos” en vez de “evaluaciones de memoria”, o que unos estén satisfechos con el nivel de práctica del curso y otros no; pero en los demás aspectos, las respuestas coinciden entre estudiantes.

Esta evaluación que hacen los estudiantes a los Mercados Agroecológicos como práctica pedagógica, y más específicamente al proyecto del curso de Mercadeo Agropecuario que realizan en esta “aula viva”, otorga aprendizajes muy valiosos a la profesora, que comenzará a

implementar cambios en siguientes semestres, en aspectos como hacer un seguimiento más estrecho al trabajo productor-estudiante, mejorar el desempeño de los equipos de trabajo, coordinar visitas a otros mercados y lograr una mayor comodidad y didáctica en el desarrollo de las pocas clases magistrales que se imparten.

Para este curso, la nota promedio de los estudiantes en el primer corte fue de 68 sobre 100. Luego del primer corte, un estudiante canceló el curso y uno más, no regresó. En el segundo y el tercer corte las notas promedio fueron de 67 sobre 100; en el segundo corte un estudiante tuvo notas de cero y en el tercer corte dos estudiantes tuvieron esta misma calificación. El curso lo comenzaron 21 estudiantes, uno canceló y dos más no terminaron el curso; finalmente 14 estudiantes respondieron la evaluación y, de ellos, el 64% fueron mujeres.

## Resultados

Los resultados comerciales del proyecto Mercados Agroecológicos, y específicamente de la FAU se consideran satisfactorios, si se tiene en cuenta, por un lado, el estrato en que el mercado está anidado (es el único mercado agroecológico tipo feria en estrato 3 en Bogotá) y, por otro lado, que es un mercado ubicado en un espacio no residencial sino académico, lo cual está justificado en que se trata de un proyecto con fines combinados de investigación, pedagogía y proyección social, no solo con fines comerciales.

Los resultados, principalmente en ventas y número de compradores, pueden y deben mejorarse para incrementar el ingreso de los productores, la salud de los consumidores y el impacto ambiental del proceso. Para ello, se están implementando varias estrategias desde el proyecto en sí y desde la Red de Mercados Agroecológicos de Bogotá-Región en general.

Respecto a los resultados en investigación, se requiere potenciarlos, por un lado, procesando toda la información disponible para compartirla con comunidades académicas y de investigación, así como en espacios de apropiación social del conocimiento, a pesar del poco tiempo disponible para ello, y, por otro lado, desarrollando nuevas investigaciones guiadas por el enfoque del programa de Ingeniería Agroecológica: aplicadas, pertinentes, participativas y de impacto.

Los resultados referidos a las prácticas pedagógicas del curso de Mercadeo Agropecuario que se apoyan en la Feria Agroecológica UNIMINUTO como ambiente de aprendizaje, se consideran satisfactorios tanto por parte de la profesora como de los estudiantes, aunque estos últimos vislumbran diversas oportunidades de mejora que son compartidas en gran medida por la profesora y que le ayudarán a redirigir su práctica académica.

Algunas de las propuestas planteadas por los estudiantes dependen de sí mismos, como la de interesarse más por el curso y desarrollarlo con mayor compromiso; otras tantas no se pueden ejecutar por razones administrativas, como la de hacer más prácticas en campo por razones presupuestales, pero también por falta de tiempo de los mismos estudiantes. Por otra parte, algunas de las propuestas ya se habían implementado, pero los estudiantes no lo sabían al momento de la evaluación; por ejemplo, la idea de acompañar a los estudiantes para desarrollar productos agroecológicos y venderlos en la FAU, actividad que se desarrollaba desde hacía un año y medio en el marco del curso de Evaluación del Agronegocio, y también por fuera del curso con estudiantes próximos a graduarse y graduados; también sucede con la idea de vincular practicantes, lo cual se hace desde los inicios del proyecto, incluyendo a practicantes profesionales y a practicantes en responsabilidad social, incluso en procesos como el acompañamiento de los productores para la transición agroecológica.

Las demás propuestas planteadas por los estudiantes las ha tenido en cuenta la profesora en el nuevo semestre académico, especialmente aquellas que buscan coordinar mejor el trabajo entre productores y estudiantes; así como la de hacer un mayor acompañamiento a los equipos de trabajo, principalmente en lo que se refiere a la comprensión de los temas, la resolución de conflictos que surgen del trabajo en equipo, la comunicación asertiva con los productores y la revisión de sus productos de clase. También se trabaja en la propuesta de mejorar la didáctica en la presentación de ciertos temas que se tornan tediosos para los estudiantes.

Una de las propuestas más interesantes fue la de aplicar el curso en los proyectos de emprendimiento de los mismos estudiantes, práctica que se realizaba hace unos años en el curso de Mercadeo Agropecuario, pero que, con el ánimo de innovar, no se ha aplicado en los últimos dos semestres. Tal práctica debería retomarse, independientemente del

proyecto pedagógico que se lleve a cabo en el curso, con el fin de lograr un mayor interés de estos estudiantes y para tratar de personalizar el curso, en la medida de lo posible y a pesar del número de matriculados de cada semestre.

En términos de los proyectos en sí, a futuro, se espera potenciar ALaCena, tener producción propia en su granja, aumentar su red de consumidores, volver a entregar domicilios, vincular a un equipo más grande de interesados y vivir de este emprendimiento familiar. Respecto a la Feria Agroecológica UNIMINUTO, se espera que migre y pase a ser un espacio de visibilización desarrollado con menor frecuencia, siempre que se pueda crear la Tienda Agroecológica y, con ella, se pueda llegar también al mercado institucional de la Organización Minuto de Dios, para luego crear una red de tiendas en todo el Sistema UNIMINUTO, de modo que llegue con él a todo el país.

De los Mercados Agroecológicos, se espera igualmente que continúen siendo *aulas vivas* y que aporten simultáneamente al quehacer institucional en formación, investigación y proyección social, tal como lo esperaban sus fundadores.

## Conclusiones

El proyecto Mercados Agroecológicos ha sido para la autora el mayor reto profesional y como profesora universitaria, dada la gran exigencia en tiempo, continuidad y compromiso que plantea; pero, a su vez, ha sido el proceso pedagógico, investigativo y de proyección social más satisfactorio, en términos de la evolución que ha tenido como aula viva y de los impactos que ha generado, gracias en gran medida a la simultaneidad que implica generar conocimiento mientras se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, se beneficia a productores y consumidores ecológicos y solidarios.

El proyecto Mercados Agroecológicos, en cuanto práctica pedagógica, cumple con el enfoque praxeológico de UNIMINUTO, pues, como aula viva, se mueve permanentemente entre el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa.

Los estudiantes han validado este espacio de práctica pedagógica y han aportado a su continuidad y evolución, aprovechándolo en

su proceso de enseñanza-aprendizaje, alguno más que otro, e incluso varios de ellos buscan continuar en este espacio como emprendedores.

Como proceso investigativo, los Mercados Agroecológicos han generado gran cantidad de información, que ha sido compartida en aulas de pregrado y posgrado, en UNIMINUTO y otras instituciones de educación superior, tanto en Colombia como en otros países, y ha nutrido ponencias, diversas publicaciones y procesos de apropiación social del conocimiento.

Como proceso de proyección social, han sido un importante mecanismo de acceso a información y a productos agroecológicos para los consumidores responsables, así como un espacio de inclusión económica para productores agroecológicos.

El proceso de sistematización de la práctica pedagógica, específicamente para el curso de Mercadeo Agropecuario, generó información muy valiosa, que desafortunadamente no se percibe en la evaluación oficial que hacen los estudiantes del curso; entre otras razones, porque los profesores no acceden a sus comentarios a través de la plataforma de UNIMINUTO.

## Recomendaciones

La sistematización de prácticas pedagógicas, que implica hacer un alto en el camino, es muy difícil en medio de compromisos laborales arduos, pues no se cuenta con el tiempo deseado y requerido, pero es determinante en la práctica docente. Esta reflexión permite contar con la participación de los estudiantes en el ajuste que debería tener cada curso, en cada semestre, y como resultado del aprendizaje colectivo. La autora espera, en un futuro, incluir a graduados y a productores de la FAU en el proceso de sistematización, para complementar este y otros procesos de evaluación de la presente práctica pedagógica.

## Referencias

- Álvarez, G. (2015). *Información agrológica de Colombia: conflictos de uso del suelo y los retos frente a la planificación del territorio*. Bogotá: Instituto Geográfico Agustín Codazzi.

- . Chaparro, A. (2017). *Estructura metodológica Mercadeo Agropecuario, Ingeniería Agroecológica*. Bogotá: UNIMINUTO, Sede Principal.
- . FIBL & IFOAM - Organics International. (15 de febrero de 2017). *The world of organic agriculture. Statistics and emerging trends 2017*. Suiza: IFOAM. Recuperado de <http://www.organic-world.net/yearbook/yearbook-2017.html>
- . Juliao, C (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá: UNIMINUTO.
- . Peredo, F. (2010). Los caminos transitados para desarrollar la agroecología en la Universidad de Santiago de Chile: del productivismo a la gestión integrada. En *Desafíos y posibilidades de la incorporación del enfoque de la agroecología en las instituciones de educación agropecuaria* (pp. 80-94). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- . Portafolio. (2010). El sector agropecuario desde 1810. *Portafolio*. Recuperado de <http://www.portafolio.co/economia/finanzas/sector-agropecuario-1810-183156>
- . Rivera, C., & León, T. (2013). Anotaciones para una historia de la agroecología en Colombia. *Revista Gestión y Ambiente*, 16(3), 73-89.
- . Sarandón, S., & Flores, C. (2014). *Agroecología: bases teóricas para el diseño y manejo de agroecosistemas sustentables*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- . Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología, SOCLA, y Universidad Autónoma de Chapingo. (2011). Tercer Congreso Latinoamericano de Agroecología. En *Memorias* (pp. 1-47). Morelos: Autores.
- . Uribe, L., Fonseca, Z., López, H., & Ayala, D. (2014). *Situación alimentaria y nutricional en Colombia bajo el enfoque de determinantes sociales*. Bogotá: Observatorio de Seguridad Alimentaria y Nutricional de Colombia, OSAN.



# HACIA EL INTERIOR DE MI SER

*Juan Pablo Rodríguez Guerra*

## Introducción

El ser humano está en constante búsqueda del sentido de su vida, se cuestiona por aquello que hace, vive y siente, y en la medida en que da respuesta al querer y al ser desde su particularidad personal y desde su contexto familiar y social, desde el inicio de los tiempos también ha buscado responder a la incógnita frente a quién es, su identidad, aquello que lo hace individual y único. Esta es una tarea cotidiana, que constituye el saber máximo.

Los estudiantes que se vinculan a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en el primer semestre no son ajenos a esta inquietud, buscan su realización personal y profesional, y con ello, responder a su sentido de vida. Por eso, desde Bienestar Universitario, mediante el curso de Proyecto de Vida, se brindan espacios de formación humana, de encuentro personal y grupal que les permitan conocerse, identificarse y valorarse, además de adquirir criterios para la elaboración y construcción de su proyecto de vida, como seres multidimensionales y sociales.

En este ejercicio, el docente se constituye en un facilitador y promotor de espacios, momentos y aprendizajes, a partir de actividades vivenciales y experienciales, desde las que los propios estudiantes

ponen sobre la mesa su vida, sus vivencias y experiencias, situaciones buenas o malas, y personas con las que han interactuado; se cuestionan e inquietan sobre su actuar, reconocen y afianzan sus cualidades, valores y aspectos para mejorar, etc. El docente se involucra y participa dando su propio testimonio y experiencia de vida, con la expresión de significados y sentimientos relevantes que han marcado o direccionado su proyecto de vida, es un facilitador que camina de la mano y que vive su propio proceso, aprendiendo de sus alumnos.

Estas actividades, como la que se presenta a continuación —“Hacia el interior de mi ser”—, cobran importancia, en la medida en que permiten romper barreras en la dinámica de clase, generar empatía, confianza, y propician en los estudiantes el diálogo, la sensibilización, la comprensión y la alteridad, no solo con ellos mismos, sino con sus compañeros y familiares —elementos que son importantes durante todo el curso—; además, promueven el reconocimiento de su vida, que se identifiquen como seres multidimensionales, fortalezcan la autoestima a través del reconocimiento de valores y se reconozcan como personas, importantes, únicas y valiosas.

## Planteamiento del problema

Un aspecto importante y primordial en la planificación y desarrollo del proyecto de vida es la construcción de la identidad personal, reconocer aquello que hace a cada persona individual y particular, diferente e importante frente a los demás. Podría decirse que las deficiencias en este aspecto pueden generar problemas de socialización y en la toma de decisiones, desencadenar cuadros de comportamiento inadecuados, asociales o aislamientos, entre otros. Tales situaciones están presentes en nuestros estudiantes y, por ello, desde UNIMINUTO se asume una postura que, en lo que respecta a la formación humana desde una concepción integral de la persona, busca brindar estrategias de formación desde la concepción de ser multidimensional, como lo explica Acodesi (2003).

Estas estrategias de formación se desarrollan en el curso de Proyecto de Vida durante el semestre académico, a través de tres módulos con objetivos y actividades específicas: en el primer módulo se pretende un reconocimiento personal; en el segundo, del contexto familiar y social, y en el tercero, se trabaja sobre el sentido y la existencia,

para culminar con la misión y la filosofía institucionales de UNIMINUTO, aquello que nos hace particulares y reconocidos desde lo personal y lo profesional: la calidad y la excelencia. (UNIMINUTO, 2014).

En este contexto, desde Proyecto de Vida se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo lograr que los estudiantes de UNIMINUTO de primer semestre fortalezcan su identidad, de modo que logren asumir estrategias para afrontar las adversidades de su vida? Este interrogante nos lleva a establecer la metodología que se describe a continuación

## Método e instrumentos

En mi práctica pedagógica utilizo como instrumentos de conocimiento, confrontación e identificación el dibujo del símbolo por parte de cada estudiante, entendido este como una imagen gráfica que representa y encarna los valores del estudiante, que refleja rasgos de su personalidad. Como lo sustenta el psicoanálisis de Freud (1900/1981), el símbolo se constituye en una proyección de la persona como una operación natural de la *psique* humana; por su parte, el dibujo de la silueta permite la proyección de dimensiones internas de la personalidad, del concepto y actitudes que se tienen de sí mismo, en relación con el autoconcepto y la autoimagen corporal (Machover, 1952).

En el salón de clase, luego de presentar los objetivos del curso de Proyecto de Vida y realizar algunas dinámicas de integración y conocimiento, en la segunda sesión cada estudiante realiza su símbolo, aquello con lo que se identifican, procurando plasmar gustos, aspectos de su personalidad —como fortalezas y cualidades—, a través de colores, forma y tamaño, entre otros recursos; hacen una descripción de él y, en un segundo momento, elaboran su silueta, escribiendo en ella sus pensamientos, palabras, acciones y manera de relacionarse; sus sentimientos propios y hacia los demás; sus metas, definición y trascendencia. Al final, por grupos, cada uno socializa su trabajo individual, comentando sentimientos y aprendizaje, lo que se constituye en una descripción y presentación personal.

Toda esta propuesta y experiencia metodológica se enmarca en el cristianismo humano y en la pedagogía praxeológica, que contempla diversas fases (ver, juzgar, actuar y devolución creativa), las cuales describiremos a continuación:

En mi práctica pedagógica, la primera fase, el *ver*, se caracteriza por el reconocimiento de la situación actual de los estudiantes, las condiciones o características (a nivel personal, familiar y social) con las que llegan a la institución. Tales condiciones pueden estar dadas por sus experiencias previas, sus vivencias, la formación adquirida en todos sus ambientes, desde la interacción con ellos, por lo que sucede en sus contextos familiares, por ejemplo: separaciones de sus padres, varias uniones, hijos, fallecimientos, rupturas amorosas, pérdidas académicas, antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas y violencia intrafamiliar. También en sus padres, familiares o en ellos mismos se observan logros académicos, deportivos, económicos y laborales como aspectos positivos. Todas estas vivencias van forjando su personalidad y manera de actuar.

En la segunda fase, del *juzgar*, se propicia un ejercicio de confrontación y ajuste: es necesario e importante que el estudiante no solo reconozca, sino que afronte y asuma las experiencias partir de lo vivido, y, con ello, el valor que le concede a esta vivencia, no solo a lo que para él ha sido bueno, gratificante y satisfactorio, sino también aquello doloroso, traumático. De esta forma, se lleva al estudiante a apropiarse de ello como un elemento formativo y constructivo que se constituye en insumo y fuente de reconocimiento, valoración y construcción de su identidad y fortalecimiento de su autoestima.

Luego de este recorrido por la fase del *juzgar*, se da paso a otra fase de la praxeología: el *actuar*, en la que el estudiante, a partir del ejercicio de análisis, reconocimiento y confrontación de su contexto y de sí mismo, se propone la resignificación, no solo desde su experiencia, sino, junto a ella, la de su vida e incluso la de su autoconcepto y autoestima, a lo que los estudiantes refieren que les permite reconocer lo valioso que tienen, haciendo alusión a las personas y a sí mismos. Es decir, lo que se pretende es cambiar el concepto de ellos y de lo que les ha pasado; identificar valores, cualidades y aspectos que se pueden mejorar; desde un proceso de autorreconocimiento y ajuste, potenciar su identidad. En esta fase, los estudiantes ponen en tela de juicio y reconocen lo que realmente es importante para ellos en sus contextos y desde su propia persona; se trata de un proceso de reafirmación de su identidad que puede generar cambios en ellos, tanto en sus conceptos, esquemas y percepciones como en su comportamiento.

A partir de ello, se da la fase de *devolución creativa*, en la que los estudiantes hacen una retroalimentación de la experiencia pedagógica y de los aprendizajes adquiridos, como lo expresan ellos mismos en sus relatos presentados de manera textual:

“Con el símbolo aprendí a conocerme mejor, a saber cómo soy, ser más alegre” (H1); “Aprendí a resaltar lo que más me caracteriza, mis cualidades y defectos frente a mi familia y amigos” (M1); “En estos ejercicios tuve una experiencia muy importante, ya que pude reconocerme como persona y resaltar las cosas que me identifican, los sueños y metas que quiero cumplir” (M2); “He aprendido la importancia de conocerse a sí mismo, [...]de conocer la dimensión que más se acerca a mi personalidad y a relacionarme con los demás” (M3); “Con el símbolo pude, en gran medida, reconocer quien soy yo, destacar mis cualidades y reconocer que hay debilidades; con la silueta aprendí de mis dimensiones como ser humano, pues antes no había tenido la delicadeza de identificarlas. Me sentí muy feliz haciéndolo; realmente pude plasmar muchas cosas que quería poner allí” (H2); “Aprendí que es importante evaluar cada dimensión y no descuidar cada área; es importante dar importancia a nuestra vida porque valemos como seres humanos, los sentimientos, la convivencia” (M4); “Aprendí a conocer las dimensiones del ser humano y cómo las puedo aplicar en mi vida, las diferentes formas de mi comportamiento, mi interacción con los demás, mis pensamientos, y a darme cuenta cómo estoy ante Dios” (M5); “Aprendí con el ejercicio del símbolo y la silueta es reconocerme de lo bueno o lo malo, de mis características, fortalezas y debilidades, conocer mis dimensiones” (H3); “Aprendí a reconocer mis virtudes y mis talentos, mis gustos; aprendí a reconocer lo que más me gusta y para saber por qué estoy aquí” (H4); “A saber y aceptarme tal y como soy, a valorar lo que tengo y a quererme sin importar nada” (M6); “He aprendido que cada uno de nosotros tenemos algo que nos identifica, y he llegado a saber cómo soy como persona, y además he aprendido a saber cómo valorar a las personas que nos rodean” (H5); “Aprendí a identificar mis dimensiones, mis proyectos, mis habilidades, mis debilidades y fortalezas, y plasmarlas en una imagen de mi misma” (M7); “He aprendido a conocerme interiormente, a ser mejor como persona,

encontrar mis debilidades y reforzarlas, que soy una persona valiosa e importante” (H6).

## Conclusiones

El desarrollo de actividades de trabajo personal permite generar un clima de confianza y respeto, a la vez que sensibiliza a los estudiantes respecto a la importancia y valor de sus pares.

La elaboración del símbolo y de la silueta por cada estudiante propicia el reconocimiento personal, así como la identificación de cualidades, valores, rasgos de personalidad y manera de relacionarse con los demás desde la acción y los sentimientos. Como ejercicios de reconocimiento personal, la elaboración del símbolo y de la silueta afianzan en cada estudiante su identidad y fortalecen su autoestima, elementos importantes en la construcción y desarrollo de su proyecto de vida.

El curso de Proyecto de Vida genera espacios de encuentro personal y grupal, que enriquecen y forman humanamente a los estudiantes como seres íntegros, desde la perspectiva multidimensional y según el humanismo cristiano promovido por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2014).

La actividad *Hacia el interior de mi ser* permite fortalecer el trabajo en equipo, la interacción grupal, el diálogo, la empatía, la alteridad y la comprensión del otro, a la vez que lleva al estudiante a su propio conocimiento; a identificar sus metas, fortalezas, debilidades y vivencias, y asumir criterios en la construcción de su proyecto de vida; a expresar, a valorar lo que tienen y son y, con ello, fortalecer su autoestima. Desde el curso de Proyecto de Vida, con experiencias pedagógicas como las que se han presentado aquí, sin que el salón de clase se convierta en un espacio de intervención terapéutica, se logra promover la reflexión,

la confrontación, la sensibilización, el reconocimiento y la valoración personal y del otro, mediante estrategias como la catarsis, el diálogo, la escucha activa y la actitud asertiva.

## Referencias

- . Acodesi. (2003). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Kimpres.
- . Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: Autor.
- . Freud, S. (1900/1981). *La interpretación de los sueños* (Obras Completas, Tomo I). Madrid: Biblioteca Nueva.
- . Machover, K. (1952). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield: Charles C. Thomas.





# EL TRABAJO AUTÓNOMO PRESENCIAL CON APOYO DESDE LAS TIC

# 9

*Rafael Humberto Pinzón Alfonso*

*Shirley Jennifer Pedraza Pulido*

## Introducción

El trabajo autónomo se destaca como parte integral del proceso educativo, puesto que aporta al estudiante herramientas para el autoaprendizaje, mediante el cual el individuo desarrolla un proceso consciente que se refiere al conocimiento. En el caso de la academia, específicamente de los programas presenciales de educación superior en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede Principal, este proceso se desarrolla de la mano con el proceso evaluativo, que para efectos del presente escrito será la valoración que hace el profesor a los estudiantes. Al respecto, se plantea la reflexión en cuanto a la diferencia entre la calificación y la evaluación.

Dicho proceso de valoración pretende medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes e identificar si al culminar el proceso cumplen para continuar o finalizar el proceso formativo. La condición de la calificación como tal indicará si el estudiante cumple con el mínimo de los requisitos para poder continuar o mejorar, pero esta forma de evaluación integraría la objetividad y el aprendizaje real de los estudiantes que es lo que se pretende inicialmente. En ningún caso se puede identificar la totalidad del aprendizaje logrado en los procesos educativos tradicionales.

Por otro lado, en el aprendizaje en línea o aprendizaje con apoyo desde las TIC, destacando las condiciones propuestas en la red de conocimiento conectivo (Arboleda Toro & Rama Vitale, 2013, p. 160), que tiene ciertas implicaciones como autonomía, interacción y diversidad, se generan roles de estudiantes y docentes dentro de procesos automatizados, y es relevante que este proceso se logre cuando el estudiante es capaz de pensar por sí mismo en pro de su desarrollo, en una enseñanza abierta, con una eficiencia superior aparente, en la cual se puede acceder a la experiencia y reutilizar los materiales. Sin embargo, se dificulta medir el aprendizaje logrado y el tiempo utilizado, por tanto, se debe involucrar en forma directa la honestidad y el compromiso tanto del estudiante, como del profesor. Desde esta perspectiva, el estudiante no es solo un almacenador de conocimiento, sino que es un agente motivado para asumir retos y producir conocimientos sólidos, fortalecidos desde su trabajo autónomo.

Por lo expuesto, el programa de Contaduría Pública de UNIMINUTO, Sede Principal, implementó una estrategia pedagógica que consiste en el uso de la plataforma Moodle como complemento para el desarrollo de un espacio de aprendizaje disciplinar, que se mejora con la inclusión de material en inglés, responsabilidad social, medio ambiente y preguntas tipo Saber Pro referentes al ámbito propio del curso, desde las diferentes perspectivas planteadas. Esto, con el fin de fortalecer y articular el desarrollo de las competencias y, a la vez, apoyar el proceso formativo desde el aula virtual. Se considera que este aspecto es innovador porque involucra el curso de forma interdisciplinar desde su contenido.

## El trabajo autónomo

En términos generales y de acuerdo a la propuesta de Estatuto de los Trabajadores Autónomos de la Federación Nacional de Trabajadores Autónomos (ATA) de España, se ha definido al trabajador autónomo así: “persona física que, desde la autonomía e independencia, ejerce una actividad por cuenta propia, de forma personal y directa y que tiene su propia capacidad de organizar su trabajo”. (Amor Acedo, 2005, p. 42). Tal definición, adaptada al contexto de la educación, se puede enfocar al aprendizaje que desarrolla el estudiante para su formación académica mediante su propia gestión e interés.

La participación activa del estudiante es fundamental para lograr el éxito académico. Esta, según Bruner (1980), consiste en que el estudiante tome la información que recibe para procesarla, trabajarla y darle sentido. “No se trata de que el individuo coja la información del exterior sin más, sino que para que esta se transforme en conocimiento esta debe ser procesada, trabajada y dotada de sentido por el sujeto” (Castillero Mimenza, s. f.).

Por lo tanto, el trabajo autónomo hace parte de la intención y responsabilidad del estudiante en su formación, dentro del proceso propio (auto), llevado en forma independiente y apropiada. Dadas las condiciones de desarrollo desde la plataforma Moodle, y en ese mismo sentido de fortalecimiento del trabajo autónomo, la propuesta para la red de conocimiento conectivo, implica:

**Autonomía:** Cada participante tiene poder y responsabilidad de decisión sobre el nivel de desarrollo, énfasis y objetivos específicos de aprendizaje, así como en el monitoreo y evaluación de los mismos [...]

**Interacción:** Los procesos de aprendizaje y construcción se producen en la interacción con otras personas, medios y recursos [...]

**Diversidad:** La diversidad de enfoques, fuentes y modelos se articula con el reconocimiento de la diversidad de los participantes, abriendo espacios que permiten la exploración de intereses específicos [...]

**Apertura:** Tanto en el acceso a contenidos como a actividades, se busca la inclusión de un espectro amplio de puntos de vista que enriquezcan la perspectiva de los participantes. (Arboleda Toro & Rama Vitale, 2013, pp. 160-161).

En consecuencia, se involucran factores cognitivos, motivacionales y contextuales, utilizados en la estrategia que apunta al óptimo desempeño académico del estudiante presencial con apoyo a su trabajo desde las TIC en forma autónoma, y los resultados académicos darán una idea de que el trabajo realizado en un ambiente virtual es premiado.

## Mejoramiento del trabajo autónomo (aplicación)

La estrategia formulada por el programa de Contaduría Pública se dirige a apoyar y motivar el trabajo autónomo, mediante la generación de una medición cuantitativa para satisfacer la demanda del programa y los compromisos de fortalecimiento académico en cuanto a calidad.

Sin embargo, es preciso reconocer que el proceso de aprendizaje no tiene un tiempo estimado justo y exacto, y siempre excederá la duración, a veces arbitraria, establecida para completar los requisitos mínimos y aprobar una asignatura, un semestre o un determinado curso. Además, no se tiene en cuenta que pueden surgir limitantes como obligaciones familiares, personales, laborales, interés y agrado por lo que se está estudiando, entre otras. En este proceso, se destaca que el uso de las TIC puede incrementar el interés y agrado del estudiante por una asignatura y por la formación académica, lo que redundará una mejor evaluación y calificación.

Se debe distinguir entre calificación y evaluación, pues la primera se constituye por las evidencias presentadas de las actividades asignada en forma sumativa dando una cuantificación; en tanto que con la segunda, se busca enmarcar el proceso de enseñanza mediante estrategias formativas y sumativas con un sentido de pertenencia, destacando la autoevaluación y el automonitoreo, con lo cual se da al estudiante un mayor fundamento en la apropiación de su proceso en sentido metacognitivo y en la diversidad para su aprendizaje (Arboleda Toro & Rama Vitale, 2013).

Los procesos de evaluación y calificación pueden ser reconocidos en el desarrollo de la formación dentro de la diversidad académica de quienes participan en la experiencia de aprendizaje, pero no se llegará a la realidad de cada persona en cuanto a lo aprendido.

Sin embargo, se definen las rúbricas enmarcadas en el proceso de evaluación desde el automonitoreo (aprovechamiento del curso) y la coevaluación (los otros aportan al curso). En la coevaluación legalizada en las entregas de los cortes se debe verificar cada uno de los entregables y realizar una retroalimentación formativa y objetiva para que el estudiante pueda resolver sus inquietudes y rectificar los errores detectados desde la evaluación cuantitativa (calificación) dada en el proceso de aprendizaje como evidencia a la culminación de cada

corte, donde se usará tanto la evaluación formativa como sumativa y las instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para apoyar el proceso formativo, pero resaltando que el desarrollo del trabajo autónomo presenta mejores resultados evaluativos.

Los resultados evaluativos óptimos generados desde la implementación de las aulas virtuales fomentan una visión multidimensional e integral que se amplía por medio del uso adecuado del aula virtual como acompañamiento en los procesos de aprendizaje en las diversas asignaturas. Entre las acciones previstas, se destacan como ventajas de la estrategia el complemento del material visto en clase, tanto en la parte teórica como en el contexto práctico, que aporta al progreso en el dominio suficiente de los temas y establece oportunidades de mejora, no solo para el estudiante, sino también en los resultados del programa, e inclusive de la institución.

A través de las aulas virtuales es posible desarrollar nuevas actividades en función de la interdisciplinariedad y la articulación con diversos componentes, innovando e involucrando, por ejemplo, el inglés como lengua extranjera, la responsabilidad con el medio ambiente desde la profesionalidad y la responsabilidad social empresarial, y otros aspectos importantes en la formación académica, como la preparación para las pruebas Saber Pro y la utilización adecuada de recursos proporcionados por la institución, tanto bibliográficos como virtuales (libros electrónicos y bases de datos). De esta manera, se cumple con la actualización permanente del contenido curricular y mejora el perfil del futuro profesional, para aportar al mercado laboral un profesional íntegro.

En ese sentido, desde la educación superior vale resaltar la importancia que han adquirido la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, que se hacen cada vez más pertinentes en los procesos formativos. Por ello, en el programa de Contaduría Pública se ha incentivado la generación de competencias genéricas y específicas que reconocen al ser humano y su proyección dentro de los diferentes contextos y factores que influyen su desarrollo. Así, será posible atender a los lineamientos y exigencias del mercado, de modo que la primera medida serán las pruebas Saber Pro y posteriormente lo serán las capacidades de desarrollo óptimo y el desempeño adecuado en las labores encomendadas en el mercado laboral.

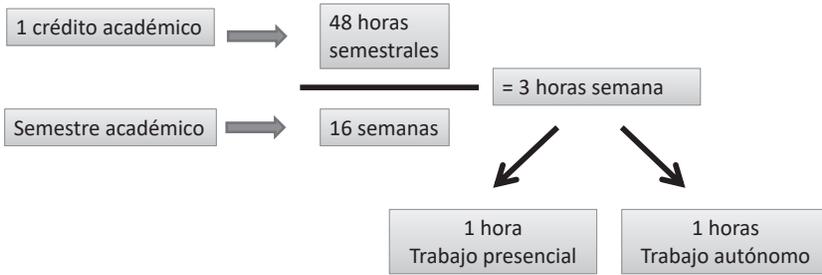
La estrategia es aplicable al fortalecimiento del trabajo autónomo de todos los programas académicos que imparte UNIMINUTO, porque se centra en el fortalecimiento de la disciplinaria y la transversalidad, necesarias para cualquier profesión. De igual manera, permite garantizar los elementos conceptuales y metodológicos de los diferentes cursos, mediante la caracterización de la estrategia, con el fin de prevenir la deserción de la materia, motivar la dedicación e integrar el uso de la tecnología y de la información para incentivar el trabajo autónomo. Mediante el aula virtual es posible fortalecer los conocimientos en esta misma línea, de modo que los estudiantes se apropien de los conceptos del curso de forma diferente, afrontando quizás, de manera indirecta, eventuales obstáculos para el cumplimiento de los objetivos propuestos, al ofrecer posibilidades de acceso a material pedagógico actualizado, acorde con las necesidades y expectativas del estudiante.

La herramienta virtual (Moodle) tiene dadas las condiciones institucionales para desarrollar la estrategia en UNIMINUTO y permite lograr una medición asertiva en el cumplimiento de los créditos académicos, mediante el cálculo del tiempo estimado de las actividades desarrolladas por el estudiante, en función de las competencias profesionales que se espera que desarrolle en cada espacio académico. La relación real se indicará para cada curso y dependerá de su carácter —teórico o práctico— y de la metodología que utilice cada docente, de manera que el aula virtual se implementará como apoyo del trabajo autónomo que debe hacer el estudiante

## Créditos académicos

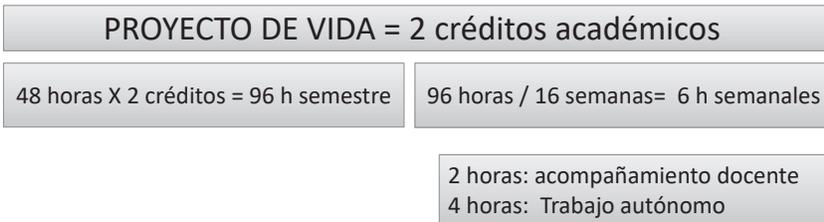
En relación directa con el trabajo autónomo, y en función de los créditos académicos, el Decreto 2566 de 10 de septiembre de 2003 (Ministerio de Educación Nacional), en su artículo 18, indica que un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo del estudiante. En la figura 3 se muestra cómo se calcula entonces la dedicación semanal y en la figura 4 se presenta un ejemplo.

Figura 3. Cálculo de dedicación semanal por crédito académico en un semestre



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Ejemplo de cálculo de la dedicación semanal por semestre de una asignatura



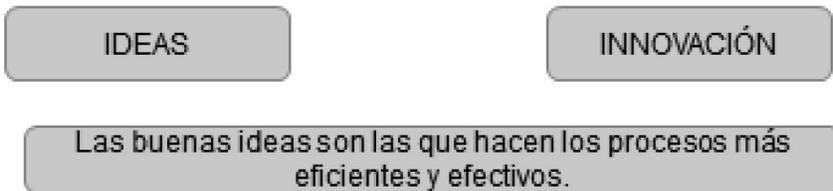
Fuente: elaboración propia.

En programas de pregrado, entonces, se calcula la relación trabajo autónomo y presencial dependiendo de la cantidad de créditos académicos y de esta forma se obtiene la medida necesaria en tiempo para el desarrollo adecuado de los conocimientos que debe adquirir el estudiante en formación de las asignaturas que le competen.

## Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)

De acuerdo con Paul Romer (1990; 1992), de la Universidad de Stanford, la tecnología está constituida por ideas y conceptos abstractos, es decir que la tecnología tiene que ver con la innovación (figura 5).

Figura 5. Relación tecnología-innovación



Fuente: elaboración propia.

En ese sentido, las TIC se refieren a las tecnologías con usos ilimitados que nos permiten divertirnos, aprender, jugar, comunicarnos, informarnos, opinar y relacionarnos con el mundo. Todo esto se hace cada día más fácil y asequible para todos y se ha involucrado en forma directa en la vida cotidiana, a tal punto que contar con conectividad desde diferentes aparatos tecnológicos se ha convertido en una necesidad más, y sus características cada vez son más simples y económicas, lo cual facilita su uso a gran parte de la población.

La estrategia planteada permite el desarrollo autónomo de actividades profesionales que implican conocimientos adquiridos de forma presencial en el aula de clase, con el fin de fortalecer y generar dominio y análisis de la información, de manera que el estudiante se acerque a la realidad empresarial y a la solución de problemas por medio de las TIC. Esto se logra a través de la plataforma Moodle, habilitada en UNIMINUTO para la intermediación virtual con los estudiantes y el aprovechamiento de las TIC. Como lo plantea Steffens (2006): “que una experiencia de aprendizaje basada en TIC, en la que se disponga de los materiales mínimos y con trabajo autónomo del estudiante, estimulará

el aprendizaje autorregulado” (p. 316) Y en el mismo sentido, afirma el autor citado que “la monitorización debe ser clave en el aprendizaje basado en TIC” (p. 314). De esta forma, se busca generar en los estudiantes un alto desarrollo intelectual, involucrando las actitudes, habilidades y destrezas; generando material teóricopráctico de apoyo a la presencialidad, con el fin de motivar al estudiante para que complemente la asignación presencial y promover el desarrollo exitoso y complementario de los cursos y, por ende, la obtención de resultados académicos competitivos.

## La praxeología en la estrategia para fomentar el trabajo autónomo presencial con apoyo desde las TIC

Las didácticas están cambiando, y UNIMINUTO debe ir a la vanguardia de la actualidad pedagógica y la capacitación profesional, en su propósito de activar la formación integral del estudiante (figura 6).

Figura 6. Representación del modelo educativo UNIMINUTO



Fuente: UNIMINUTO (2014).

El modelo praxeológico empleado en UNIMINUTO se compone de las siguientes fases: ver, juzgar, actuar y devolución creativa. En dichas fases, se espera que cada estudiante se interrelacione con los contenidos y aplique los conocimientos adquiridos en el diario actuar de su profesión. A continuación, se expone cómo dicho modelo fue aplicado en la presente experiencia pedagógica.

Según el modelo pedagógico praxeológico el ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa se encuentran en la experiencia individual de cada uno de los estudiantes, en la manera como estos se interrelacionan con los contenidos y con la institución, y en la aplicación de los conocimientos adquiridos a la profesión. Con la aplicación de este enfoque pedagógico adoptado por UNIMINUTO, el estudiante, por medio de la estrategia, adquiere competencias integrales. Las fases en las que se desarrolla el modelo praxeológico son las siguientes:

- *Ver*. El planteamiento de la estrategia como apoyo a la presencialidad vista desde las TIC, como parte de la cotidianidad, constituye un aporte en la vida académica del estudiante, pues fortalece el trabajo autónomo y los conocimientos que adquiere durante el curso.
- *Juzgar*. Una vez apropiada la fase del *ver*, mediante la implementación de las aulas virtuales integrales, se permite el desarrollo progresivo del estudiante, y de este modo se facilita el monitoreo de las actividades autónomas.
- *Actuar*. A partir del *juzgar* se permite la comprensión de los recursos enlazados en el aula virtual, los cuales, en conjunto, despiertan interrogantes que motivan al estudiante para indagar y profundizar en los contenidos. De esta forma, se fortalecen las competencias, mediante un ejercicio de retroalimentación y dudas.
- *Devolución creativa*. Los estudiantes reconocen nuevos conocimientos, comprensión de contenidos y áreas por explorar. Esto lleva a ampliar los temas de estudio y al desarrollo de algunas actividades extracurriculares, como las tutorías o campos prácticos, que promueven el desarrollo de mayores habilidades en el estudiante.

Figura 7. Herramientas de aprendizaje



Fuente: elaboración propia.

## Discusión y resultados

Los resultados obtenidos de la medición cuantitativa están dados en tres ítems que son:

1. *Tiempo de actividad en el aula virtual.* Aunque corresponde a una medición un poco trivial, se acerca a la relación que tiene el estudiante con los contenidos en el aula, respecto a los vistos en el acompañamiento presencial. Se monitorea el tiempo adicional que dedica el estudiante (trabajo autónomo), mediante registros de entradas y permanencia en la plataforma, así como de las acciones desarrolladas. No se puede asumir que es una medición exacta, pero da una aproximación.

Adicionalmente, se puede monitorear las consultas de diferentes herramientas, como las bases de datos de la UNIMINUTO, la biblioteca virtual y otros registros de acceso para consultas o información complementaria a la labor académica.

2. *Notas*. La calificación es un componente necesario en la medición del desempeño académico que, además, permite identificar a los estudiantes que realizan un trabajo adicional basado en el desarrollo de las actividades complementarias propuestas, los cuales tendrán un mejor resultado cuantitativo en sus notas.
3. *Pruebas Saber Pro*. Estas se caracterizan por evaluar competencias genéricas y específicas. En términos del Icfes, constituyen “un instrumento para mejorar la calidad de la educación” (Redacción Vivir, 2012), que permite extraer resultados que categorizan las instituciones y determinar un puesto dentro del *ranking*, al calificar la educación brindada como buena o mala, de acuerdo a los resultados obtenidos. Con el fin de obtener cada vez mejores resultados y, por tanto, un mejor puesto en el *ranking*, se fortalece integralmente este aspecto, que será un calificador del trabajo autónomo de los estudiantes en conjunto.

La estrategia de las aulas virtuales como apoyo a la presencialidad ha funcionado porque los estudiantes, en el desarrollo del trabajo autónomo, cumplen en su mayoría con el promedio de actividades y los resultados obtenidos corresponden a los esperados, tanto en notas académicas, como en las pruebas de Estado Saber Pro. Así lo demuestra el *ranking* de 2016, en el cual el programa de Contaduría Pública de UNIMINUTO se ubicó entre los 100 mejores de Colombia, pues ocupó el puesto 77 (Revista Dinero, 2017). También es evidente que ha funcionado en los cursos, puesto que se ha visto que la pérdida académica ha disminuido en aquellos en los que se implementó la estrategia.

## Referencias

- . Amor Acedo, L. (2005). Trabajo autónomo: esta es la filosofía. *CIRIEC-España*, (52), 41-47. Recuperado de [http://www.ciriec-revistaeconomia.es/banco/05\\_ATA\\_52.pdf](http://www.ciriec-revistaeconomia.es/banco/05_ATA_52.pdf)
- . Arboleda Toro, N., & Rama Vitale, C. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: nuevas realidades*. Recuperado de [http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la\\_educacion\\_superior\\_a\\_distancia\\_y\\_virtual\\_en\\_colombia\\_nuevas\\_realidades.pdf](http://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf)

- . Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- . Castellero Mimenza, O. (s. f.). *La teoría cognitiva de Jerome Bruner. ¿Cómo representamos la realidad a través de nuestra consciencia?* Recuperado de [https://psicologiaymente .net/psicologia/teoria-cognitiva-jerome-bruner](https://psicologiaymente.net/psicologia/teoria-cognitiva-jerome-bruner)
- . Revista Dinero. (25 de mayo de 2017). *Las mejores universidades de Colombia en contaduría y afines*. Recuperado de [http://www.dinero.com/edicion-impresa/ caratula/articulo/mejores-universidades-de-colombia-en-contaduria-2017/245771](http://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/mejores-universidades-de-colombia-en-contaduria-2017/245771)
- . Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Decreto 2566. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y se dictan otras disposiciones*. Congreso de Colombia. Diario Oficial 45308.
- . Redacción Vivir. (2012). *¿Para qué sirven las pruebas Saber Pro? El espectador*. Recuperado de [http://www.elespectador.com/noticias /actualidad/vivir/sirven-pruebas-saber-pro-articulo-352085](http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/vivir/sirven-pruebas-saber-pro-articulo-352085)
- . Romer, P. (1990). Endogenous technical change. *Journal of Political Economy*, 98(5), S71-S102.
- . Romer, P. (1992). Two strategies for economic development: Using ideas and producing ideas. En L. H. Summers & S. Shah (eds.), *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics* (pp. 62-69). Washington D. C.: The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank.
- . Steffens, K. (2006). Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Lessons of a European peer review. *European Journal of Education*, 41(3/4), 353-379.





# EL AULA INVERTIDA EN LA ASIGNATURA DE LEGISLACIÓN COMERCIAL

# 10

*Ruby Stella Romero Martínez*

## Introducción

En la sociedad de la información en la que actualmente vivimos, las herramientas tecnológicas y de las telecomunicaciones (TIC) están a la orden del día para cualquiera de nosotros. La implementación que de ellas hagamos en el aula presencial y en el aula virtual debe ser aprovechada al máximo, pues es uno de los principales factores diferenciales en la educación que ofrece UNIMINUTO en sus diferentes programas académicos.

El apoyo del aula virtual en la modalidad presencial, así como la presencia de tutores en encuentros presenciales con los estudiantes de la modalidad distancia, hace que el aula invertida tenga un buen nido para la implementación de su metodología en las distintas asignaturas que se brindan en los diferentes programas académicos. Con ella es posible incentivar el aprendizaje autónomo de los estudiantes y mejorar la calidad de las clases de los docentes, obviamente, respetando su propia autonomía y su libertad de cátedra.

Por esta razón, un aula virtual se constituye en un excelente complemento para la presencialidad, y la suma de estos dos ambientes redundan en un mejor aprendizaje. No obstante, la combinación de aula virtual y la presencialidad implica una reflexión en torno a los límites,

propósitos y formas de evaluar y ponderar cada una. El uso sistemático de dicha combinación es lo que se ha llamado *aula invertida*.

## El aula invertida

El aula invertida tuvo su desarrollo en el año 2007 con los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams, quienes decidieron a través de videos realizados por ellos mismos ayudar a sus estudiantes a reforzar o entender mejor los aprendizajes adquiridos en el aula presencial (Bergmann & Sams, 2012). De esta manera, surge otra forma de enseñar, en la que prevalece el autoaprendizaje, sobre todo a nivel conceptual, aprovechando los recursos de las TIC por fuera del aula, y el espacio presencial que busca el análisis, la evaluación, la creación y la socialización de ideas.

Esta metodología no es ajena a la misión de UNIMINUTO y a su modelo pedagógico, pues la formación innovadora, integral y flexible hace parte de los principios misionales institucionales. A través de la metodología del aula invertida principalmente se busca el aprendizaje desde cuatro enfoques diferentes:

- *El entorno flexible*: que permite al estudiante elegir cuándo y dónde quiere aprender. Nuestro estudiante puede acceder al conocimiento libre que brindan hoy todas las plataformas de información y a través de nuestras aulas virtuales, en donde encontrará las mejores ayudas visuales, auditivas, escritas y de infogramas, las cuales hemos escogido para él, en forma concienzuda, con el fin de proporcionarle un acercamiento más dinámico y divertido al conocimiento.
- *La cultura de aprendizaje*: a través de la cual se genera el ambiente propicio para el desempeño en el aula presencial. Solo si llegamos con el conocimiento teórico estudiado, podremos interactuar en los ejercicios, talleres y demás actividades propuestas para la clase presencial.
- *Contenido intencional*: se refiere a la adecuación del material utilizado en clase para el buen desempeño y utilización.
- *Educador profesional*: el docente debe desempeñar un rol de orientador del conocimiento y dejar que el estudiante se invo-

lucre de lleno en el proceso de aprendizaje, sin que el docente sea el protagonista único de la clase.

Como educadores de una generación de nativos digitales, sin serlo nosotros (la mayoría somos inmigrantes digitales), el reto es muy grande, pero contamos con la tecnología puesta a nuestra disposición: Es importante agregar que no todas las instituciones de educación superior cuentan con un aula virtual como soporte a la presencialidad. En UNIMINUTO se cuenta con los cursos Moodle y diplomados internos, que acortan la desventaja que tenemos frente a algunos estudiantes en el manejo de las TIC.

## Legislación comercial y aula invertida

Para el desarrollo del aula invertida, en el caso concreto del espacio académico de Legislación Comercial de la Facultad de Ciencias Empresariales para los programas de Contaduría Pública, Administración de Empresas, Tecnología en Gestión de Mercadeo, Tecnología en Costos y Auditoría, se parte en primera medida desde la misión del programa. A continuación, se presenta como ejemplo el programa profesional de Contaduría Pública, que conforme a su Proyecto Curricular de Programa (PCP), busca formar contadores que puedan:

...interpretar y transformar la sociedad, dando fe pública de hechos propios del ámbito de su profesión, desarrollando actividades que implican organización, revisión y control mediante la contabilidad, certificaciones y dictámenes sobre estados financieros, servicios de revisoría fiscal, servicios de auditoría, asesoría tributaria, asesoría gerencial, en aspectos contables y financieros. (PCP, 2016).

Se observa que el PCP menciona como campo de acción del egresado el poder desenvolverse como asesor y consultor en empresas de diferentes sectores, además de tener un cargo directivo si su vinculación laboral es interna, ya sea como gerente financiero, contador o auditor. Partiendo de este aspecto inicial y relevante, se entra a valorar el aspecto específico de la asignatura, en nuestro ejemplo, Legislación Comercial:

Conocer, interpretar, analizar y aplicar las normas del Derecho que regulan el comercio y de las personas que se ocupan de las actividades que la

ley considera mercantiles, comprendiendo así mismo los actos, operaciones y empresas mercantiles; el registro mercantil, los libros de comercio y demás disposiciones jurídicas consagradas en el Código de Comercio. (PCP, 2016).

De acuerdo con los dos aspectos anteriores, la asignatura debe responder a la necesidad de formar asesores o consultores que tengan el conocimiento de la norma comercial para poder intervenir de manera fructífera en la toma de decisiones que pueda tener una empresa, desde el punto de vista de la contaduría pública.

En el mundo real, el asesor debe asegurarse del entendimiento por parte de los futuros socios de lo que representa en forma general y específica la creación de una nueva persona, en este caso jurídica, que será capaz de tener derechos y contraer obligaciones. En Colombia, muchas de las empresas no pasan el primer año de vida (no renuevan su matrícula mercantil) y muchas veces la razón está en que en el momento de su creación bajaron los estatutos de internet, los llenaron sin leer, fueron a la Cámara de Comercio y llenaron los formatos para la creación de su nueva empresa, pero no entendieron en qué consistía realmente el hecho de constituirla; por ello, si se cuenta con un asesor que realmente explique los pro y los contra de cada uno de los elementos que se deben tener en cuenta para la creación y puesta en marcha de la empresa, se tendrá una visión global del efecto de su creación.

El asesor actual debe cumplir en el sector real con todas las competencias que se exigen hoy en día para tal cargo, que no necesariamente contemplan en forma única las competencias duras (conocimiento), sino que, como lo publica la Fundación Universia, en un artículo denominado *Las diez habilidades blandas más solicitadas en el mercado*, los directores de recursos humanos de Estados Unidos, entrevistados por la red de empleo LinkedIn, establecieron que “es fácil encontrar a personas con conocimientos y habilidades en sus áreas de conocimiento pero es difícil encontrar a personas con las ‘habilidades blandas’ o sociales necesarias para sus puestos laborales” (Universia, 13 de septiembre, 2016).

El mismo sitio web destaca las diez habilidades blandas más demandadas por los empleadores:

- Buena comunicación
- Buena organización
- Trabajo en equipo
- Puntualidad
- Pensamiento crítico
- Ser sociable
- Ser creativo
- Habilidades interpersonales de comunicación
- Facilidad de adaptación
- Personalidad amigable

Así las cosas, tendremos entonces que la asignatura debe cumplir con el sentido misional del programa y, además, el conocimiento adquirido debe ser útil para los estudiantes. No obstante, a veces las asignaturas de Derecho, se orientan bajo una metodología magistral, en la cual muchas veces el docente, que tiene el conocimiento y la experiencia jurídica para hablar del tema referido, se centra en dicho conocimiento para impartirlo a los estudiantes, quienes terminan aprendiendo de memoria el Código de Comercio y generalmente como trabajo final, creando una empresa con base en los formatos que para ello dan las respectivas cámaras de comercio. Ante esta situación, surge la pregunta sobre si esto es lo que realmente se espera de un asesor.

La respuesta es no. El asesor, hoy por hoy, debe ser un profesional integral que tenga la capacidad de poner su conocimiento al servicio de los directivos de una empresa, a través de una comunicación asertiva y no memorística de su saber; que sea empático, organizado, crítico, puntual y con la capacidad de observar el conjunto de las cosas para el mejoramiento de los procesos, dentro de la empresa.

Y desde el aula, ¿cómo logramos estas habilidades? Las respuestas pueden ser múltiples y variadas. Una de ellas podría ser: aplicar la metodología del aula invertida, para lo cual se recrearán escenarios de aprendizaje colectivo que, a través de la ludificación resulten atractivos para los estudiantes y se logre una mayor participación en cada una de las actividades que se desarrollan en el curso. Algunas actividades de ludificación que podemos realizar son:

## Concursos

Un ejemplo de ludificación es la actividad de concurso, al estilo de *Cuánto le enseñaron, cuánto aprendió*, cuyo principal objetivo es desarrollar habilidades blandas para el trabajo en equipo y la presentación de ideas. La actividad se desarrolla de la siguiente manera:

En primer lugar, el docente sube al aula el contenido digital (video, presentación, guía u otro recurso) para que sea estudiado en forma autónoma por cada uno de los estudiantes. En segundo lugar y en el aula presencial, los estudiantes se distribuyen por equipos, los cuales son enumerados por el docente. Cada uno de los integrantes del equipo también recibe un número para participar. El docente comienza a plantear preguntas relacionadas con el tema, a las cuales solo puede dar respuesta el estudiante del número respectivo; por ejemplo, si solo están participando los números uno de cada equipo, no puede intervenir otro estudiante. El equipo que acumule más respuestas acertadas recibirá un estímulo académico —por ejemplo, algunas décimas o puntos extra en un quiz, en el parcial o en el examen—, conforme a las reglas que se fijarán al inicio de la actividad.

La participación exclusiva de los estudiantes frente a una determinada pregunta genera confianza o desconfianza en los miembros del grupo; generalmente se observa cómo los participantes que para una clase no estudiaron el material, en la siguiente se preocupan por hacerlo, ya que encuentran un compromiso con el grupo y el trabajo en equipo. De esta manera, el docente ha logrado que los estudiantes adquieran competencias duras (conocimiento) y habilidades blandas (trabajo en equipo).

Como se puede observar, es una actividad muy sencilla, que desarrolla también la exposición asertiva de ideas, pues los estudiantes deben ser sintéticos al responder y deben emplear el lenguaje jurídico propio de la asignatura. La motivación que se logra mediante esta dinámica hace que la mayoría adquiera habilidades de comunicación verbal al participar en clase.

## Asesorando

Otra actividad que se ha desarrollado es un juego denominado *Asesorando*, en el cual los estudiantes deben consultar en diferentes

fuentes (generalmente cámaras de comercio, superintendencias y otros enlaces de interés) y la guía de clase, la forma en que asesoramos correctamente a un emprendedor o un grupo de personas interesadas en asociarse para conformar empresas u organizaciones. El objetivo es brindar al estudiante competencias profesionales, como asesor, propias de su perfil profesional.

En este tema tan importante, los estudiantes, previa lectura del Código de Comercio y de las ayudas facilitadas en el aula, tendrán que ayudar a un empresario a resolver todas las dudas que le genere la conformación de su empresa. Para ello, el docente adquiere el rol del empresario, quien en su aparente ignorancia comenzará a formular preguntas a los asesores (el grupo de estudiantes) para medir el grado de conocimiento, la forma como expresan las ideas, la empatía, la creatividad y la sociabilidad de los mismos.

En todas las actividades el docente puede involucrar puntos por participación que se tendrán en cuenta en las evaluaciones parciales o finales del curso.

Como profesor, puedo afirmar que ha resultado interesante observar la manera en que los estudiantes van creciendo en el conocimiento, no de una manera aburrida y a veces memorística, como se piensa generalmente del Derecho, sino en forma divertida y sobre todo útil.

## El aula invertida y el enfoque praxeológico

La metodología praxeológica, que se ha convertido en el enfoque pedagógico de UNIMINUTO, según Juliao (2002), plantea un camino en cuatro etapas: observación (ver), interpretación (juzgar), intervención (actuar) y prospectiva (devolución creativa). Este marco metodológico-práctico se corresponde con uno teórico-concreto: las teorías de la acción y de la práctica.

En ese orden de ideas, la metodología del aula invertida, contiene aplicabilidad tanto a nivel de docentes como de estudiantes en el modelo pedagógico institucional. El rol de educador exige la observación del impacto que la asignatura tiene, no solo sobre el contenido programático asignado, sino sobre las competencias que desarrolla el estudiante. De esta manera, una vez identificados los problemas que puedan surgir de esa relación, deberá interpretar el

cómo mejorar dicha situación para obtener los mejores resultados tanto de él mismo como de sus estudiantes, lo que implica una intervención que se traduce en la implementación de elementos distintos a los ya programados, y a veces reutilizados, de forma automática. Es allí donde tiene cabida la utilización de metodologías disruptivas que introduzcan nuevas formas de aprender para obtener una devolución creativa que se mide en la adquisición de habilidades blandas y duras, reflejadas en el cumplimiento de los objetivos del respectivo contenido programático.

Por otro lado, para los estudiantes, el *ver* se desarrolla desde la autonomía en el aprendizaje y, a partir de las actividades propuestas, ellos juzgan los diferentes escenarios que les son asignados en el aula presencial y en la virtual, para poder actuar desde el conocimiento y la práctica dentro de las mismas. Estas interacciones conducen a un manejo más activo de la información y de la interrelación necesaria para la vida laboral exigida por el sector real en nuestros días.

El aula invertida comienza con la preparación, por parte del docente, de cada una de las actividades que se realizarán a lo largo del semestre académico, las cuales deberán ser colgadas al inicio del mismo en el aula virtual, que constituye una herramienta importante que nos brinda UNIMINUTO para el desarrollo y la aplicación del aula invertida.

Una vez que se tienen las actividades (objetos virtuales de aprendizaje, guías académicas, talleres y demás recursos) en el aula virtual y a disposición de los estudiantes, se programan las actividades que van en orden, de acuerdo a los contenidos programáticos, para que llegada la fecha y hora programada se puedan realizar en forma equitativa para el grupo asignado.

El desarrollo de las actividades debe involucrar el conocimiento teórico, adquirido autónomamente por el estudiante en su tiempo invertido, es decir, en el tiempo y en el espacio que él considere convenientes para su aprendizaje. Una vez adquirido dicho conocimiento, se lleva a cabo el encuentro presencial para reafirmar los conocimientos teóricos y trabajar las habilidades blandas (trabajo en equipo, resolución de problemas, empatía, presentación eficaz de ideas, liderazgo, entre otras) que se involucran en las actividades presenciales e incentivan el aprendizaje colectivo.

La mayoría de las actividades planteadas representan la puesta en práctica del conocimiento y de las habilidades necesarias para el cumplimiento del perfil del egresado, que en todo caso deberá consultarse en el respectivo Proyecto Curricular del Programa (PCP), ya que es en dicho documento en donde se define el norte de los futuros egresados de UNIMINUTO.

En virtud de lo anterior, el diseño de las actividades en cada asignatura dependerá de la empatía que se desarrolle entre docentes y estudiantes, de la experticia que el docente tenga, tanto en el área profesional como en el manejo de aulas, y de la disposición de los estudiantes para gamificar su experiencia educativa.

Así las cosas, concursos, juegos, simulacros de situaciones (casos prácticos) y simulacros de experiencias (en nuestro caso, Rueda de Negocios) harán parte del aula invertida como una metodología alternativa en nuestra forma de compartir conocimiento.

## Discusión y resultados

La propuesta se viene desarrollando desde el primer período académico de 2014 con estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales, y en mi rol de docente, he observado cómo con su aplicación se han logrado tres fines específicos:

El primero de ellos se refiere al manejo, por parte de los estudiantes, de los contenidos propios de la asignatura, que se evidencia en la presentación y aprobación de la asignatura, así como en el hecho de que en cada corte y al avanzar en el desarrollo de cada actividad, los estudiantes obtienen un lenguaje más especializado en lo que respecta al temario tratado y se observa motivación por conocer de ciertos temas que para ellos se tornan llamativos o necesarios en su actividad profesional, como es el caso de la competencia desleal, entre otros.

En segundo lugar, el darse cuenta, como profesor, de que el aula también es un espacio de interacción y de crecimiento personal de los estudiantes. La adquisición de habilidades blandas, como las mencionadas en este escrito, que cada vez adquieren mayor importancia cuando se pretende mejorar la interacción con los demás y que facilitan el desempeño laboral —ya sea como trabajadores de grandes empresas, como líderes empresarios o como asesores en

diferentes sectores de la economía—, permite que los estudiantes puedan afrontar mejor los retos del mundo laboral y profesional contemporáneo.

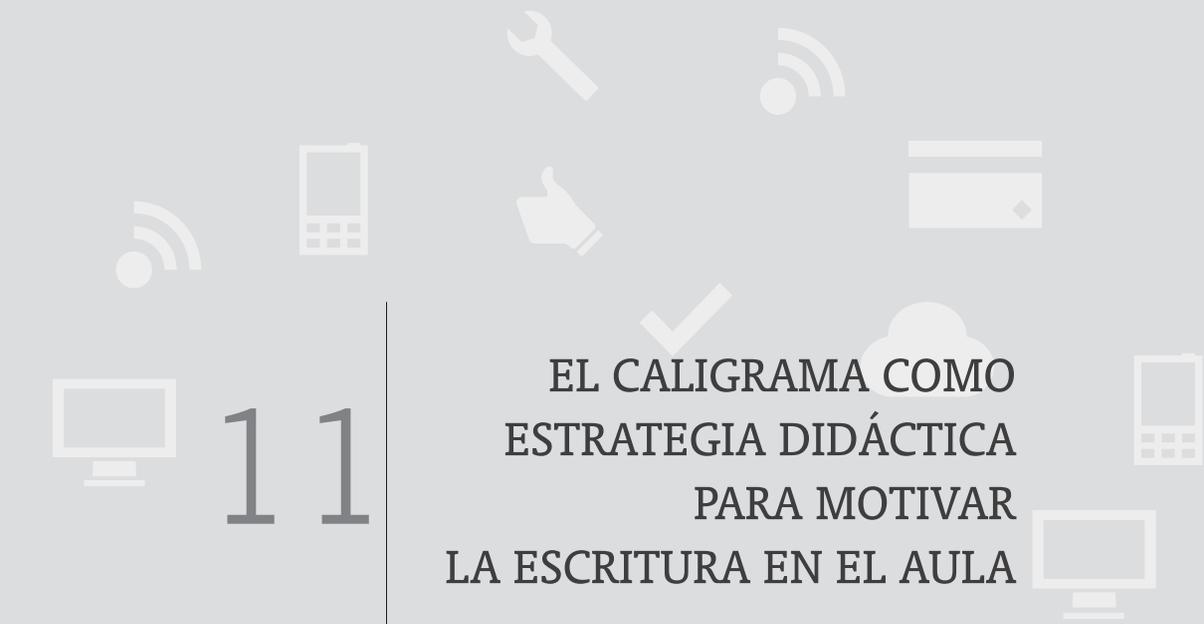
El tercer fin alcanzado es brindar espacios de interacción a mis estudiantes, y a mí misma como docente, retroalimentándome con sus preguntas, sus intervenciones y, sobre todo, con el hecho de verlos en su rol activo como estudiantes.

En una encuesta realizada a 14 estudiantes que han tomado la asignatura, el 92,9% de los estudiantes respondió que la actividad propuesta incentiva el trabajo autónomo y los incentiva a estudiar el contenido del curso, lo que lleva a una participación más activa en el aula presencial. El 87,5% considera que han desarrollado habilidades blandas a través de la actividad.

Por último, cabe señalar que estas actividades generan en los estudiantes el manejo del autoaprendizaje que los hace llegar al aula presencial con otra expectativa, de competencia sana y de conocimiento colaborativo; sobre todo en mi caso, pues son estudiantes de la jornada nocturna, que llegan al aula después de sus jornadas de trabajo y estudio, por lo cual a veces no se muestran muy receptivos ni participativos en el aula.

## Referencias

- . Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Virginia: International Society for Technology in Education; Association for Supervision and Curriculum Development.
- . Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2016). *Proyecto Curricular del Programa de Contaduría Pública*. Bogotá: Autor.
- . Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- . Universia (13 de septiembre de 2016). *Las diez competencias blandas más solicitadas en el mercado laboral*. Recuperado de [https://lnkd.in/eDFNu\\_G](https://lnkd.in/eDFNu_G)



# EL CALIGRAMA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA MOTIVAR LA ESCRITURA EN EL AULA

1 1

*Sandra Patricia Rodríguez Medina*

## Introducción

La asignatura de Gramática Española, dentro del Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica, ha pretendido motivar al estudiante para que logre un conocimiento más profundo por la lengua que habla, escucha, lee y escribe cotidianamente, a partir del estudio de los elementos de su lengua nativa, que le permitan desarrollar más sus competencias comunicativas, la interpretación y producción de textos y discursos, para tener una comunicación más asertiva, con un adecuado uso del léxico y de las normas ortográficas.

El estudiante de este programa se caracteriza por su gusto y habilidad por el diseño, la ilustración, la publicidad, propios de la naturaleza del programa; sin embargo, existe una queja entre los profesores, quienes encuentran deficiencias en la construcción de textos escritos que refuercen las piezas gráficas que elaboran los estudiantes, y en la asignatura se han evidenciado esas dificultades, especialmente en la redacción de textos, la ortografía, la argumentación y la coherencia, entre otros aspectos, que es necesario fortalecer.

El escenario descrito planteó un reto: crear y aplicar ejercicios para las clases que profundizaran en la lectura y la escritura, que además

fueran llamativos y motivadores para los estudiantes del programa, lo que exigía integrar algunos ejercicios que combinaran lo visual con la creación de textos. De allí surge esta experiencia, la creación de caligramas, cuya aplicación se justifica además por el hecho de que los procesos de producción escrita en la educación superior demandan estrategias que desarrollen en el estudiante la planeación, la ejecución, la creatividad y que favorezcan el fortalecimiento de la escritura como competencia para un buen desempeño profesional.

## Planteamiento del problema

La experiencia nació en el año 2010, y el acercamiento a los caligramas se dio a través de la Especialización en Creación Narrativa de la Universidad Central. Cuando una experiencia es significativa para el profesor, es vivenciada por él y compartida con los estudiantes, puede despertar su interés, permite compartir sus motivaciones y generar un aprendizaje favorable en el aula. El propósito era generar un proceso de escritura en los estudiantes, que los motivara a acercarse a la escritura de textos literarios, integrando un ejercicio gráfico experimental que les permitiera aplicar sus conocimientos en herramientas de diseño digital, en ilustración y tipografía, mediante el cual reforzaran los temas de la asignatura y encontraran un nuevo escenario de expresión.

Con esta propuesta se pretendía, además, acercar a los estudiantes a la creación de textos, a través de la libertad que ofrece un texto literario, sin descuidar su redacción y el uso de elementos ortográficos, y que este fuera transformado en una pieza visual. La pregunta que fue necesario responder para llegar a esta experiencia de aula fue ¿Cómo favorecer procesos significativos de escritura literaria en los estudiantes de tercer semestre del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO, Sede Principal?

Para dar respuesta a esta pregunta se planteó el siguiente propósito: generar un proceso significativo de escritura literaria a través del caligrama, en la asignatura de Gramática Española del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO, Sede Principal. Para tal fin, se implementaron las siguientes acciones: incentivar la producción escrita de textos literarios, a partir de la metaficción o la escritura de microrrelatos; diseñar caligramas, tarea que consiste en enmarcar el texto literario (metaficción o microrrelato) en una figura

gráfica relacionada con un tema principal del texto; y evidenciar el impacto de la experiencia en los estudiantes.

La experiencia de incentivar la creación de un texto literario, que se recreó en un caligrama, permitió que el estudiante interpretara su realidad y su entorno con un sentido estético, que es una de las competencias que el programa busca desarrollar en los estudiantes y constituye un aspecto fundamental en la construcción de caligramas.

## Métodos e instrumentos

Dentro de la asignatura se repasan diferentes tipos de textos y, en este caso, se promueve la construcción de textos narrativos, porque los comunicadores narran historias y la experiencia fortalece la construcción de relatos desde el texto y la imagen. La estrategia implementada para lograr la construcción de los caligramas fue la que se describe a continuación:

En el primer momento se realizó la introducción a los caligramas. Inicialmente se indagó si los estudiantes conocían qué es un caligrama. Luego, mediante una presentación, se explicó en qué consiste, a partir de la descripción de Peña (2010):

La composición total del texto se transforma en un dibujo bidimensional, conseguido por las grafías del texto, en el que la cadena lingüística se camufla y metamorfosea para asumir un doble papel: el significado (su sentido denotativo) y el expresivo (su significado enriquecido con la ilustración gráfica o el dibujo compuesto por las palabras escritas y distribuidas a propósito). (p. 23).

En el caligrama la parte gráfica (dibujo o ilustración) refuerza el significado del poema, lo hace más expresivo o ayuda a sugerirlo. (p. 26).

Se habló de uno de sus máximos exponentes en la literatura, el francés Guillaume Apollinaire, y se mostraron ejemplos de caligramas. En estos ejemplos se mostraron caligramas realizados a partir de poemas y cuentos. También se mencionó que la publicidad ha hecho uso del caligrama.

Se enfatizó en que la figura que se forma con el caligrama debe ser un elemento representativo del texto y se especificó que hay dos formas de

realizar el caligrama: 1) que el texto dé la forma de un objeto o 2) que el texto se escriba en el contorno y dibuje la figura.

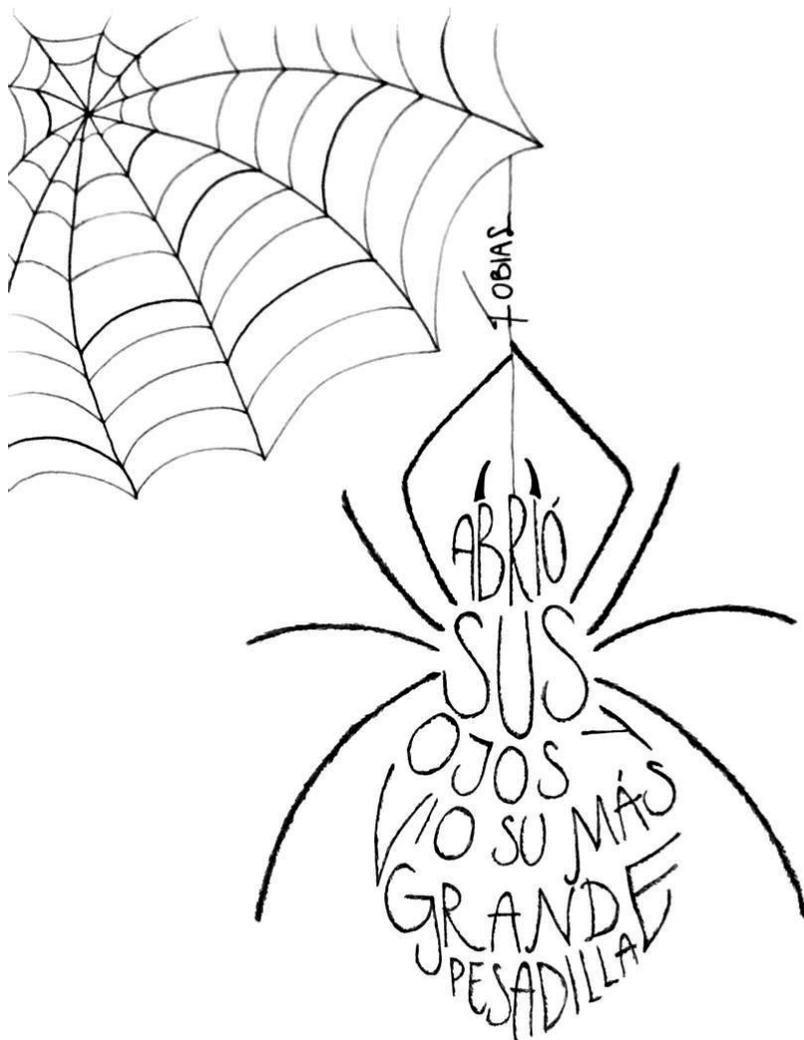
Se explicó al grupo que debían crear un caligrama a partir de un relato que ellos mismos escribirían. Lo podían elaborar en medio digital o manual en papel bond; el tamaño mínimo era carta y el máximo, medio pliego. Además, debían tener cuidado con la presentación y la ortografía.

En el segundo momento, para la construcción del texto que se transformó en caligrama, se hizo un acercamiento a la metaficción o el microrrelato. Para la metaficción, se leyó el cuento *Caperucita Roja* de Triunfo Arciniegas (2003) y a partir de su lectura se explicó que esta versión era una metaficción, o sea, una adaptación del cuento de Caperucita, en la que se cambian elementos del cuento original y se introducen elementos sorprendidos para reescribir una nueva versión del cuento original. Se trata, entonces, de escribir un cuento sobre el cuento. Luego, se realizó en clase el ejercicio de escribir una metaficción a partir de las estrategias que plantea el escritor Gianni Rodari en su libro *Gramática de la fantasía* (1999).

Para el microrrelato, en la sesión de explicación del caligrama se solicitó a los estudiantes que trajeran un cuento breve que les llamara la atención escrito en un octavo de cartulina. En la siguiente sesión se les solicitó presentarlo a sus compañeros, leyéndolo en voz alta, y comentar a sus compañeros por qué lo habían escogido. Finalizado el ejercicio se explicó qué es el microrrelato y se les mostró un ejemplo de uno transformado en caligrama.

En el tercer momento, los estudiantes presentaron sus caligramas en clase, se les animó a compartir las sensaciones que les generó la experiencia y se pidió que lo entregaran para calificar. En la figura 8 se muestra un caligrama presentado por una de las estudiantes.

Figura 8. Caligrama presentado en la clase de Gramática Española



El desarrollo de la estrategia dentro de la asignatura de Gramática desarrolló las cuatro fases del enfoque praxeológico de la siguiente manera:

1. La fase de *ver*

Se informa al estudiante qué es el caligrama, su historia y exponentes, y se presentan ejemplos que le permiten al estudiante conocer el caligrama y acercarse a este tipo de composición de textos.

- La fase de *juzgar*

En esta fase el estudiante hace un ejercicio instrospectivo de comprender el caligrama, valora cómo la publicidad ha hecho uso de los caligramas y descubre que existen otras narrativas que se apoyan en el elemento visual y le permiten abordar la composición de textos escritos literarios.

- La fase de *actuar*

El estudiante elabora su propio caligrama a partir de un texto literario (cuento) creado previamente por él. Esta labor puede llevarla a cabo de manera digital o manual y en su desarrollo experimenta con tipografías, colores y formas.

- La fase de la *devolución creativa*

El estudiante comparte su caligrama con sus compañeros, a través de una exposición tipo galería, y comparte su experiencia en la elaboración del mismo. El desarrollo de esta fase lleva a los estudiantes a resaltar los aprendizajes que les ha dejado el ejercicio.

De esta manera, se implementa la praxeología en la experiencia.

## Discusión y resultados

A partir de la implementación de la estrategia, se establecieron los siguientes hallazgos:

La estrategia del caligrama es una forma de motivar a los estudiantes a acercarse a la escritura de textos literarios integrando un ejercicio gráfico porque, a partir del diseño de los caligramas, enmarcaron un texto literario de su autoría en una figura gráfica creada al gusto de ellos.

Ejercicios como el caligrama “rompen la manera convencional de utilizar palabras y letras, y les confiere a los enunciados sentidos nuevos y únicos, excluidos del comercio habitual de la comunicación” (Gaché, 2006, p. 149). Mediante su ejecución, los estudiantes pudieron ofrecer nuevas posibilidades de lectura que generaran en el lector una experiencia novedosa.

La estrategia, al brindar la oportunidad de abordar la escritura literaria y el caligrama como un recurso experimental que permitiera romper la linealidad de los textos y crear una pieza gráfica, ofreció factores externos de motivación que determinaron el resultado final de esta práctica de clase, cuyo propósito era generar un proceso significativo de escritura literaria.

Sobre la motivación dentro de la clase mediante la escritura, Niño (2009) también resalta que esta puede responder a intereses de los estudiantes. El caligrama, al ser un género híbrido entre la imagen y la palabra, permitió que el estudiante integrara lo gráfico con un escrito creado por él, en un ejercicio en el cual la cualidad estética jugó un papel fundamental, ya que el escrito es en sí una pieza gráfica para apreciar.

Otro hallazgo que arrojó la experiencia es que facilita que los estudiantes descubran que existen diferentes maneras de escribir un cuento que les permite expresar sus ideas y emociones. Incentivar la producción escrita de textos literarios a partir de la metaficción o los microrrelatos favoreció este descubrimiento.

Estas nuevas formas de escritura se propusieron como una estrategia cuyo propósito era potenciar la creatividad de los estudiantes, a través de la identificación de estilos, temas y estructuras para nutrir su propio proceso de escritura, que, como lo menciona Vásquez (2014), puede ampliar su competencia lexical y familiarizarlos con diversas sintaxis.

Estos juegos con el lenguaje de los cuentos que se propicia mediante la metaficción no solo potencian la creatividad, también facilitan que los estudiantes amplíen su competencia lexical y se familiaricen con diversas sintaxis, como es el caso de la versión de Arciniegas del cuento Caperucita Roja, que es el ejemplo de una nueva sintaxis o nuevas formas de contar un cuento a partir de uno tradicional.

Los microrrelatos, por otra parte, inducen al estudiante a crear un relato breve que genere un estímulo inmediato en el lector. Se presentó a los estudiantes un video de una youtuber contemporánea de ellos, que explica cómo escribir un microrrelato y, por su forma de expresarse (entonación, uso del lenguaje) sus ejemplos y sus gestos, despierta interés y empatía. También se compartió con ellos una lista de enlaces de internet para ampliar el tema.

Escribir un microrrelato brindó la oportunidad de desarrollar la capacidad de síntesis, economizar el lenguaje, construir un significado oculto, sugerir; de forma tal que le permitiera al lector imaginar ese relato breve y jugar con su intriga, por ello fue un reto grande para los estudiantes.

Introducir y familiarizar a los estudiantes con estas formas de escribir despertó su creatividad y los llevó a expresar sus ideas y emociones. Se trata de una experiencia que pueden aplicar en otras áreas de su quehacer como comunicadores gráficos, como, por ejemplo, en la elaboración de textos estratégicos en publicidad.

Finalmente, la experiencia es significativa porque los estudiantes expresan sus problemáticas y sus críticas al mundo que los rodea, lo que se evidenció en el impacto de la estrategia en los estudiantes y sus resultados finales.

La literatura, más allá del uso del lenguaje de una forma particular, tiene una fuerza persuasiva que se convierte en una forma de expresión de quien escribe. Trabajar la literatura en el aula de clase, permitió que los estudiantes descubrieran que existen diferentes maneras de crear textos, que también les pueden servir para expresarse en diferentes escenarios.

Esta forma de expresión se logró mediante la lectura de exponentes de la literatura en el campo de la metaficción o el microrrelato, que, junto a sus experiencias de vida, sus formas de ver e interpretar el mundo que los rodea, les permitió expresar con su propia voz las críticas a sus realidades, a su entorno y sus propias problemáticas.

En su escritura se identificaron referentes de su entorno, de sus experiencias, sus gustos, creencias e ideologías. “Mediante la escritura se expresa conocimientos, ideas, emociones, sentimientos en situaciones cotidianas reales, construye mundos posibles y fantásticos,

crea vínculos afectivos significativos y enriquece el proceso de lectura” (Niño, 2005, p. 30).

Para descubrir qué tan significativa fue la experiencia para los estudiantes, se les pidió que expusieran sus textos ante sus compañeros; para ello se les invitó a pegarlos en la pared, alrededor del salón y que cada uno se ubicara debajo en mesa redonda. Luego, se les invitó a observar los caligramas de sus compañeros haciendo un recorrido por el salón; algunos leyeron aquellos que les llamaron la atención, otros solo los contemplaron (figura 9). Cuando regresaron a su puesto, se les pidió leer sus textos en voz alta; algunos estudiantes, por iniciativa propia, explicaron la figura que realizaron, e incluso quienes lo realizaron en formato digital mencionaron el programa que utilizaron. Fue notorio que la lectura en voz alta para varios estudiantes no fue fácil, porque lo hicieron en voz baja, no vocalizaron bien; incluso fue evidente que algunos no querían leer su relato a viva voz.

Finalmente, se les animó a compartir las sensaciones que les generó la experiencia.

Esto reveló el impacto de la experiencia en el grupo porque les permitió intercambiar emociones y formas de ver y entender su realidad; además, se percibieron sus valores y su forma de apreciar el trabajo del compañero. “La escritura genera emoción y motiva la realización de actividades, fortalece el respeto, la cooperación, la libertad de expresión, la apreciación de valores y enriquece las relaciones personales” (Niño, 2005, p. 29).

Figura 9. Estudiantes de la clase de Gramática Española (primer semestre de 2017) observando la exposición de caligramas



Fuente: estudiantes primer semestre de 2017.

En términos generales, este ejercicio tuvo buena aceptación. Algunos estudiantes se esmeraron más en la composición del texto, otros en el aspecto gráfico y otros en ambos aspectos. Las dificultades que evidenció la experiencia tuvieron que ver más con las motivaciones personales del estudiante que se pudieron establecer por la misma forma en que se presentó el caligrama, la limpieza del trabajo y la forma como lo expusieron ante los compañeros.

A partir de lo anterior, se puede concluir que la estrategia generó un proceso significativo de escritura en la mayoría de los estudiantes porque les permitió crear su propio texto, expresar con su voz su lectura y su crítica del mundo que los rodea y hacer un ejercicio de interpretación estética que se reflejó en el producto final.

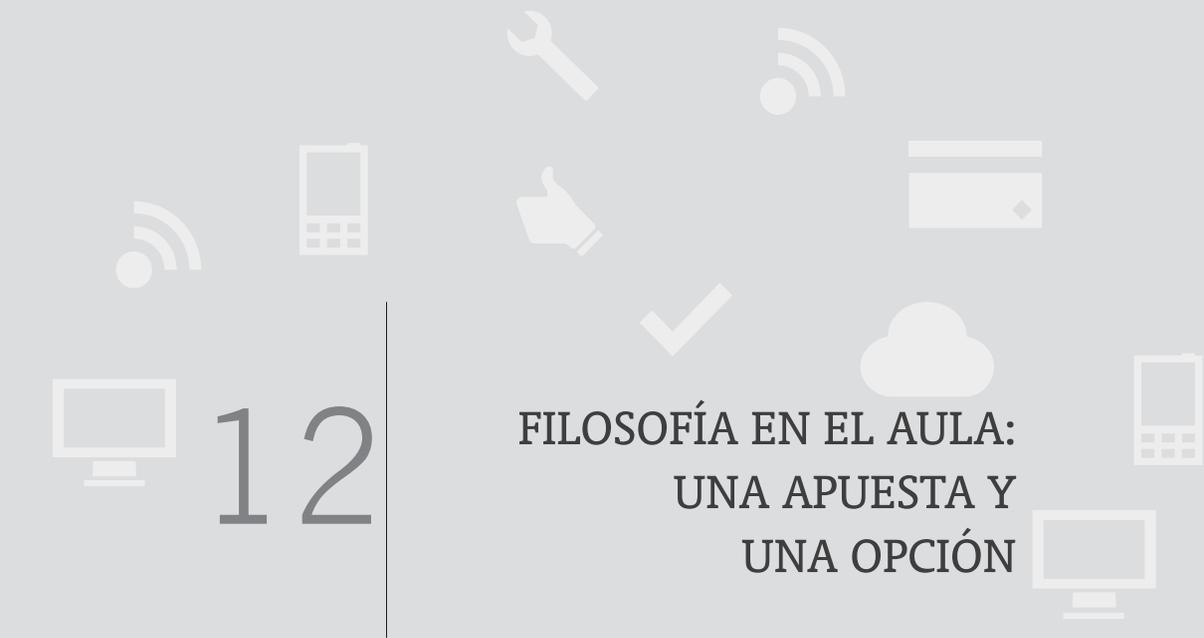
La presentación de los principales hallazgos, resumidos en palabras como *motivación*, *descubrimiento* y *expresión*, permite afirmar que la experiencia ha generado un proceso significativo de escritura

literaria a través del caligrama en la asignatura de Gramática Española del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO, Sede Principal.

## Referencias

- . Arciniegas, T. (2003). *Caperucita roja y otras historias perversas*. Bogotá: Panamericana.
- . Gaché, B. (2006). La poética visual como género híbrido: en las fronteras entre el leer y el ver. *Páginas de Guarda*, (2). Recuperado de [http://www.paginasdeguarda.com.ar/\\_pdf/articulos/2\\_gache.pdf](http://www.paginasdeguarda.com.ar/_pdf/articulos/2_gache.pdf)
- . Niño, V. M. (2005). *Como formar niños escritores*. Bogotá: Ecoe.
- . Peña, I. (2010). *El universo de la creación narrativa*. Bogotá: El Huaco.
- . Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Panamericana.
- . Vásquez, F. (2014). La lectura y la escritura en clave didáctica. *Ruta Maestra*, (8). Recuperado de: <http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-8/articles/7>





# 12

## FILOSOFÍA EN EL AULA: UNA APUESTA Y UNA OPCIÓN

*Nidia Cristina Martínez Venegas*

### Introducción

En el oficio de ser maestro es necesario arriesgarse a búsquedas, a intereses, a sueños que permitan encontrar sentidos y significación a las acciones que puedan movilizar el conocimiento del entorno, de sí mismo y de los otros; de potenciar los procesos de convivencia que emergen en un escenario vital: la escuela.

En este sentido, como maestra, en el siguiente texto se devela una doble experiencia pedagógica que se inscribe, en primer lugar, en un proyecto de aula denominado *El hospital de muñecos*, que se desarrolló en un Colegio Distrital de Bogotá con niños y niñas del grado transición durante todo el 2012; y, en segundo lugar, en otra práctica efectuada en los espacios académicos de UNIMINUTO en el 2016. Ambas experiencias fueron abordadas desde lo autobiográfico, la relación del ejercicio de pensar y la construcción de comunidades de diálogo. Vale la pena aclarar que *Hospital de muñecos* es el título del texto que sugieren Ann Sharp y Laurence Splitter (1993) como parte del currículo de la propuesta *Filosofía para niños* (en adelante FpN), y que se adoptó en el aula con los niños y niñas de transición, alrededor de la lectura de cada uno de sus capítulos.

La propuesta pedagógica que se materializa en el aula de los pequeños, surge de una mirada reflexiva frente a las necesidades y urgencias que van manifestando estudiantes de 5 años con historias de vida permeadas por la violencia intrafamiliar, baja autoestima, dilemas morales y falta de herramientas para resolver situaciones conflictivas en el aula. Se reproducen formas de interactuar de sus familias y circulan las creencias y las realidades que contemplan como cercanas. Por ello, teniendo en cuenta esta realidad y el conocimiento que se tenía sobre la propuesta pedagógica de FpN, se retoman sus fines, tales como aprender a pensar por sí mismos, y la dimensión dialógica y la pregunta como motor de la construcción del conocimiento.

En este sentido, tomando como referente la propuesta pedagógica de FpN, se contempló la posibilidad de ajustarla y verle diversas representaciones y acciones en el aula tanto de infantes como a nivel universitario. Por lo tanto, el objetivo del proyecto fue materializar, inicialmente, una propuesta pedagógica de FpN con estudiantes de 5 años y reconocerlos desde su proceso autobiográfico como sujetos que se exploran y le dan sentido a lo que son y a lo que pueden construir con otros. Con los niños y niñas, se trabajó especialmente en su historia de vida desde álbumes familiares, narrativas de sus experiencias en casa y asambleas en el aula que estuvieron acompañadas de muñecos elaborados por las familias de los estudiantes y que le dieron sentido a su cotidianidad en la escuela.

Luego, en los primeros semestres de los años 2016 y 2017 en UNIMINUTO, se retomaron los fines de la FpN mencionados, en una experiencia pedagógica llamada *Filosofía en el aula: una apuesta y una opción* y se propuso, de manera sustancial, la estrategia de la pregunta elaborada inicialmente por el maestro como motor de diálogo y disparador de relaciones entre lo teórico y lo práctico, pero también confrontación con los proyectos de vida de cada uno de los estudiantes que cursan su pregrado para ser licenciados en Pedagogía Infantil, Artística, Informática, Humanidades, Inglés y Educación Física en los espacios académicos liderados, como Teoría y Diseño curricular, Antropología, Historia de la Pedagogía y Modelos Pedagógicos, Didáctica y Evaluación.

A su vez, se valoró desde el modelo praxeológico la posibilidad de reflexión del estudiante sobre sí mismo y de pensarse como sujeto transformador de realidades y de su propia vida. Se preguntarán:

¿de qué manera? A través de acciones como la generación de nuevas preguntas elaboradas por los mismos estudiantes, de acuerdo con las temáticas dadas o que surgían a lo largo del semestre, y la construcción de las comunidades de diálogo en procesos tanto formativos como evaluativos; es decir, en el aula se establecieron tiempos y momentos de encuentro para conversar de manera espontánea, discursiva, sobre lo que cada sujeto siente que está ganando, avanzando, y también acerca de cómo percibe al otro y los otros en su cotidianidad del aula: qué puede decir de los compañeros.

## Planteamiento del problema

Matthew Lipman (1998) señala que “los textos y exámenes son las prácticas que mueven la enseñanza” (p. 105) y se podría agregar que también los currículos estandarizados. Al respecto, es importante destacar que, en la realidad de los contextos educativos, los cambios no son estructurales frente a la tendencia pedagógica que se desarrolla en las aulas, la relación maestro-estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hay esfuerzos por innovar, por lograr crear prácticas significativas, pero se observan en muy pocos espacios académicos y aún se escucha a los estudiantes expresar que las prácticas en la escuela se centran en la memorización, en los contenidos y en la acumulación de aprendizajes.

En tal sentido, las preguntas que movilizan las intencionalidades de esta sistematización son: ¿Cómo enriquecer los procesos de desarrollo de los estudiantes con unas prácticas logradas por la capacidad de filosofar? ¿De qué manera, la filosofía en el aula puede transformar la práctica pedagógica y educativa desde una mirada a la escuela (en el nivel educativo que se desee) como transformadora de la cultura con procesos de formación que impactan los proyectos de vida y potencian la construcción de conocimiento?

## Método e instrumentos

Se sistematizan las propuestas a través de las fases del modelo praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Hacerlo desde este referente fue significativo porque permitió darle fuerza a lo que se hace en el aula y, a su vez, facilitó la sistematización de la experiencia.

En el ejercicio de la propuesta como tal con los niños de preescolar, la metodología fue el trabajo por proyectos y se sistematizó al recoger los registros y valorar el plan de estudios, los tópicos que se desarrollaron y, especialmente, la articulación con los fines de la FpN.

En el ámbito universitario, se desarrolló desde retomar los conocimientos previos, la formulación de preguntas que surgen en los ejercicios de reflexión con los estudiantes, la simulación de situaciones, o los estudios de caso; y actividades de valoración que determinan sus avances, logros o procesos que se deben mejorar, retomándose a su vez la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación desde ciertos criterios, pero considerando especialmente un diálogo y un trabajo reflexivo, argumentativo, de lo que observan y escuchan en el otro. Se generaron espacios de confrontación y participación como foros, debates y la retroalimentación como posibilidad de crecer y avanzar.

En este sentido, las acciones realizadas y las reflexiones logradas desde las diferentes fases son las siguientes:

### Fase del *ver*

En la profesión docente, generalmente existe un interés por cualificar la práctica pedagógica, innovar y re-crear las dinámicas en el aula. Por esto mismo, la experiencia se lleva a cabo en un Colegio Distrital en el 2012 y en el campo universitario en el 2016 y el 2017. Durante varios años, en los contextos escolares se han hecho reflexiones y diferencias frente a ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar, ¿para qué enseñar?, y ¿qué evaluar? Sin embargo, falta coherencia y relación entre la teoría y la práctica, lo cual se percibe en los discursos de los maestros y maestras, ya que, al escucharlos uno encuentra puntos valiosos respecto a la concepción de sujeto o al proceso de enseñanza aprendizaje, pero, al confrontarlos con el ejercicio de su cotidianidad, se observa un abismo gigante y aún más al momento de evaluar. Se percibe la ejecución de procesos mecánicos, repetitivos, desligados de la vida que permea al niño, de sus intereses y necesidades. Así mismo, se abordan unos contenidos preestablecidos por el maestro para cada período, unas prácticas de tendencia tradicional en lectoescritura como la plana o la decodificación por letras, y se enseña de la misma manera año tras año.

También se incluyen textos escolares que recogen las intencionalidades planteadas en el plan de estudio.

De la misma manera, en el ámbito universitario la evaluación se reduce a parciales, pruebas, responder a los contenidos, exposiciones, notas.

La importancia de las preguntas y las estrategias para evaluar aparece en los dos niveles de formación: preescolar y universitario, con el fin de lograr resultados.

Desde esta óptica, la propuesta pedagógica del *Hospital de muñecos*, implementada en el aula con los niños de 5 años del grado transición con dificultades para relacionarse, que acuden a la respuesta agresiva como única forma de interacción:

...realidades familiares muy complejas en cuanto a violencia intrafamiliar, baja autoestima, situaciones económicas y de abandono; falta de capacidad reflexiva de situaciones cotidianas y a su vez, la resolución de problemas o conflictos de manera pacífica o razonable; recurrencia en juegos bruscos, respuestas agresivas entre niños, padres- niños, relaciones de poder vulneradas, agresión física hacia la maestra por parte de dos de las estudiantes. (Martínez, 2017).

Se asume el riesgo de iniciar con la lectura del cuento *Hospital de muñecos*, de Ann Sharp —una herramienta de la propuesta pedagógica de FpN— y poco a poco ir estructurando los acercamientos e interrelaciones con el ejercicio autobiográfico y con el plan de estudios, pero especialmente con maneras que permitieran transformar el aula en un espacio vital de coexistencia. Por lo tanto, surge la pregunta: ¿de qué manera esas intencionalidades pueden estar amarradas a un proceso primario, necesario y vital como lo es aprender a pensar por sí mismo desde experiencias que le signifiquen y le importen al estudiante? Ese era el reto.

Reconocer la propuesta pedagógica de FpN como una posibilidad en el aula y leer sobre ella para darle sentido y materializarla en la escuela con niños tan pequeños se volvió un punto de partida. Aunque la propuesta de Matthew Lipman y Ann Sharp está planteada para trabajarla desde los 6 años, se vio una oportunidad de darle cuerpo, sentido, desde los 5 años, mediante la lectura pausada del libro *Hospital de muñecos* y la construcción de una comunidad de diálogo con

los niños y niñas a través de la pregunta, con el fin de posibilitar el reconocimiento desde su proceso autobiográfico. Se desarrolló, como lo diría el padre Carlos Juliao (2011), “de una manera espontánea e intuitiva” (p. 36).

Se pidió a los padres de familia de los niños y niñas elaborar en conjunto un muñeco con particularidades que quisieran resaltar de sus hijos, como preferencias, gustos, características físicas, etc. Y luego, con los muñecos que los estudiantes trajeron se dieron espacios dentro del aula de juego libre, lo que permitió que ellos socializaran y expresaran de manera espontánea necesidades, posibilidades, ausencias, faltas y deseos.

Por otro lado, en los espacios académicos universitarios se parte de los conocimientos previos, se retoman experiencias cotidianas de los estudiantes y se relacionan con los temas que se van a tratar, se formulan preguntas que les faciliten la argumentación y la participación. Pero especialmente, se apunta a que los estudiantes puedan hilar las temáticas vistas con su propia experiencia educativa, formativa y la construcción de su sueño de ser maestros.

## Fase del *juzgar*

*Las ideas no pueden producirse por decreto.*

*Matthew Lipman*

Al compartir la experiencia se pretende verificar que es posible implementarla con niños y niñas de diferentes edades en condiciones vulnerables y distintas para generar espacios de reflexión desde una dimensión dialógica y de encuentro como seres humanos que se transforman en un contexto escolar. De la misma manera, se pretende mostrar que su aplicación es posible también en el ámbito universitario, puesto que el proceso educativo se da permanentemente porque el ser humano es un proyecto inacabado.

Tanto en el grado transición como en el entorno universitario, la pregunta se convierte en mediadora entre el ejercicio autobiográfico y la relación con el conocimiento; las comunidades de diálogo, en

espacios de encuentro; el proyecto de aula, en relación entre los saberes y las relaciones maestro-estudiante que se van construyendo a lo largo del tiempo escolar. En ambos espacios la apuesta sigue siendo la construcción del sujeto.

En este sentido, la experiencia se fundamenta en la propuesta pedagógica de FpN de Lipman; en “el ejercicio autobiográfico una posibilidad de reconocimiento y construcción colectiva”, de Nidia Martínez (2017), y en la consideración de un modelo pedagógico híbrido que habla sobre un concepto de estudiante, de maestro, de su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje y unas maneras particulares de evaluar.

Igualmente, la FpN señala la pregunta como el motor de la construcción del conocimiento del punto de encuentro, que permite “descubrir una explicación” (Lipman, 1998, p. 136), que genera especulaciones e intuiciones. Se descubre la pregunta como oportunidad para la reflexión del sujeto sobre sí mismo, sobre su entorno inmediato, sobre lo que desee aprender, conocer y pensar. “Las preguntas filosóficas que los niños hacen con más frecuencia pueden ser de carácter metafísico, lógico y ético [...] los niños buscan significados que no son literales” (p. 96). La pregunta se convierte en evocador del saber, de comprender el mundo, de proyectarse, de reconocer ciertas lógicas, miradas, expectativas, intereses, razones, etc.

Esto se pudo comprobar tanto en los ejercicios de *El hospital de muñecos* que se llevaron a cabo con los niños de 5 años de un Colegio Distrital como en las actividades de *Filosofía en el aula* que se desarrollaron con los estudiantes de pregrado de UNIMINUTO, al confrontarlos con su proyecto de vida, con su historia personal, con sus sueños. Por tanto, se puede concluir que se da en el aula con los niños pequeños y grandes, con infantes y adultos. Pensar no es una elección, ni corresponde a una edad, es una capacidad, una opción, una oportunidad que tiene el ser humano para razonar, sintetizar, clasificar, abstraer, comparar, crear.

En el transcurso de la historia se han manejado tendencias pedagógicas que conciben al estudiante como un sujeto pasivo al que se le inyecta información dentro del proceso educativo, y al maestro como quien tiene el poder, el dominio de los saberes y la capacidad de determinar un currículo, unos contenidos y unas estrategias para

evaluar. En la FpN, el sujeto es un ser humano pensante, capaz de construir con otros y la propuesta pedagógica “mejora la capacidad de razonar, las hipótesis toman un lugar valioso en el aula, se permite descubrir conexiones, hacer distinciones e inferir” (Lipman, 1998, p. 136).

Considero y creo en el ser humano como un sujeto complejo con potencialidades, talentos y particularidades; un ser multidimensional y pluricultural que tiene procesos de formación con sentido, con significación; de manera que el ejercicio praxeológico se vuelve necesario, ya que él se experimenta y se reconoce dentro de una reflexión propia y de su entorno. En consecuencia, la propuesta de *Filosofía en el aula* favorece ampliamente la construcción del conocimiento, el descubrimiento, la capacidad de asombrarse, y le apuesta a los procesos de desarrollo de los sujetos desde el principio de unicidad y el desarrollo integral. Rompe con una educación centrada en los contenidos.

Ahora bien, la construcción de comunidades de diálogo o indagación, desde la propuesta pedagógica de *Filosofía en el aula*, es entendida como “el acontecer del sujeto desde la provocación de una realidad que lo confronta, que lo seduce, lo interroga y lo emociona” (Lipman, 1998, p. 37) y que “está íntimamente ligada con la cotidianidad y las habilidades sociales como la escucha, la solidaridad y el cuidado del sujeto” (p. 35). En tal orden de ideas, en esta experiencia, las comunidades de diálogo permean la dinámica diaria del aula; se vuelve urgente hablar, socializar, compartir situaciones particulares que se evidenciaron alrededor de las relaciones, de las actividades, y que ameritan un espacio vital de socialización, de argumentación y de participación colectiva que se da a través de la dimensión dialógica.

En cuanto al concepto de *aula*, según Hugo Cerda (2001), esta no solo alude al “escenario físico donde se efectúa el trabajo pedagógico de la escuela”, sino que “fundamentalmente es un ámbito socioafectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo [...] cualquier lugar, ámbito o espacio puede convertirse en un aula educativa” (p. 13). El aula, para esta investigación, va más allá del salón de clases y del contexto estudiantil de *escuela*, pues abarca todo ámbito vital del estudiante que pueda ser referente para su formación humana y ciudadana. Incluso, al hablar de *proyecto de aula* nos referiremos a un punto de encuentro

entre lo expuesto en las líneas precedentes y una mirada al currículo. El proyecto de aula promueve el desarrollo integral del estudiante y favorece procesos de participación del mismo en su propio proceso, pero también le apuesta a la integración de las áreas disciplinares o dimensiones del desarrollo humano. Responde a la búsqueda de proceso de investigación que se gestó en el aula.

También cabe considerar que las expresiones asociadas, como *proyecto de aula*, *método por proyecto*, *trabajo por proyectos*, *proyectos de trabajo* y *pedagogía por proyectos*, como lo señala Fabio Jurado

...poseen su marco de referencia en la Pedagogía de Proyectos y además comprende varias interpretaciones como Metodología por Proyectos, Educación por Proyectos, Proyectos de Aula, Proyectos de Trabajo, Proyectos Pedagógicos de Aula para resaltar la relaciones del triángulo maestro-alumno-saber enmarcadas en un paradigma de la innovación en que los estudiantes, maestros y familias aprenden conjuntamente porque indagan, buscan, confrontan, discuten, deducen, leen y escriben con sentido, es decir, contextualizados, y con horizontes y objetivos claros. (Como se citó en Martínez, Rey, & Ariza, 2008, p. 19).

Desde esta perspectiva, el proyecto de aula potencia la capacidad crítica y autocrítica, la solidaridad, el trabajo cooperativo y el espíritu de investigación.

### Fase del *actuar*

Con el ánimo de articular los objetivos con el planteamiento del problema se considerarán en esta fase las acciones que fueron dando cuerpo a la experiencia y la materialización de la propuesta en el aula.

Se inició con un trabajo exploratorio, mediante la lectura pausada del capítulo 1 del libro *Hospital de muñecos*, que es un abrebocas a la posibilidad de pensar, crear y construir a partir de las preguntas que establece el texto, junto con las intencionalidades del maestro y, además, lo que surgió desde los niños. Para cada pregunta que el texto nos suscita hay mil respuestas y nuevas preguntas que se expresan. En el desarrollo de la actividad, los niños se motivaron a contar momentos de su vida alrededor de las preguntas que propone el texto, de modo que este se volvió significativo para ellos. Luego, se hizo el

ejercicio de invitar a los padres a realizar con los niños unos muñecos lo más parecidos a ellos: tono de cabello, colores preferidos para vestir, características que de alguna manera los reflejaran. Igualmente, se les pidió que bautizaran a su muñeco con un nombre y muchos de ellos le pusieron el propio.

Lo que aparecía en la comunidad de diálogo se fue cruzando con los contenidos y las nuevas preguntas. Ellos expusieron sus conocimientos previos al responder a la pregunta ¿sus muñecos están vivos? De ahí partió un ejercicio interesante de implementación de *El hospital de muñecos* como proyecto de aula dentro del proceso de aprendizaje, en el que hay investigación que favorece la reflexión, la consulta y la conversación sobre seres vivos y no vivos. Luego se plantearon otros interrogantes, como: ¿De qué estamos hechos? O ¿Cómo somos por dentro? Y, especialmente los niños, se sintieron partícipes de su proceso, capaces de hablar de lo que tienen por ganar, por mejorar, por avanzar; así, ellos expresaron con libertad sus opiniones, sus saberes, consultas y propósitos. De esta manera se favorece y recrea la evaluación como un proceso permanente y cualitativo, que toma fuerza en la asamblea desde la dimensión dialógica: esperar el turno, pedir la palabra, escucharse, compartir sus historias.

Se desarrollaron diferentes estrategias, tales como: lluvias de ideas respecto a cómo resolver alguna situación problema o lluvias de preguntas; el juego libre como un espacio vital de interacción y de construcción social, y el análisis del nombre: su sentido, importancia y valor agregado a la propia existencia.

El proceso de los estudiantes se evaluó a través de la observación directa, de la participación y la socialización que se gestó en la comunidad de diálogo, y de las conversaciones entre ellos en el juego de roles o libre.

En el marco de un proceso de formación ciudadana, se favorecieron la identidad y la convivencia. Los niños y niñas, desde el narrar sus situaciones personales y cercanas, se fueron reconociendo como sujetos valiosos; cuando hablaban de su muñeco liberaron emociones y pensamientos que tenían en su interior, y en el juego libre con sus muñecos, ellos representaban y compartían algo que les pertenecía —su vida— y construían historias nuevas.

En el desarrollo de la experiencia, se logró trabajar en todas las temáticas planteadas en el plan de estudios, como el cuerpo, la familia, la ciudad; además, se enriquecieron las dimensiones del desarrollo humano: corporal, comunicativa, cognitiva, artística y, especialmente, la dimensión personal social.

### Fase de *devolución creativa*

Las experiencias pedagógicas y su sistematización son claves para todo proceso educativo, pues permiten la reflexión que cobra sentido sobre la práctica y a través de ellas se validan los acercamientos, el tipo de hombre que se percibe, de educación que se desea y las posibilidades de transformación.

*Filosofía en el aula: una apuesta y una opción* es y puede ser una estrategia metodológica significativa en diversos espacios académicos y en cualquier nivel de escolaridad, ya que permite fomentar la capacidad de pensar por sí mismo y brinda al estudiante la oportunidad de preguntar y enriquecer sus propios saberes y los de otros. Esta propuesta pedagógica atiende a una concepción de sujeto integral, único, con capacidades diversas; entre ellas, el bien pensar. Con ella se pretende que la filosofía no quede relegada como una materia o asignatura de grado décimo, sino que sea vista como un elemento esencial a lo largo de la vida escolar; se trata entonces de promover la integración de los diversos saberes y el currículo desde la articulación de los proyectos, las dimensiones, los campos y las áreas.

Pensaría que *Filosofía para niños* (o *Filosofía en el aula*) se constituye en una posible área transversal porque permite la investigación, la formulación de preguntas y la construcción de proyectos de aula significativos; además, enriquece los lazos afectivos y niveles de confianza entre maestros y estudiantes al relacionar y conversar sobre temas que les interesan a todos. De esta forma, el conocimiento se vuelve vital porque no se sabe qué surja en la asamblea.

### Conclusiones

Como aprendizajes de toda la experiencia, se pueden anotar los siguientes:

Es clave darle espacio al ejercicio de pensar en el aula, en lugar de repetir o reproducir lo que el adulto espera. Cada estudiante debe ser reconocido como un ser humano que tiene un potencial importante para plantearse preguntas; formular y expresar hipótesis, dudas o consultas; recrear el conocimiento, y expresar sus ideas y validarlas.

La propuesta pedagógica de *Filosofía para niños* (o *Filosofía en el aula*) posibilita la construcción de una comunidad de diálogo como espacio vital para socializar ideas y preguntas. Además, permite reconocer en el aula la importancia de los conocimientos previos y los que se van construyendo con los otros, resolver situaciones del aula, conversar sobre lo que les importa a los estudiantes: las relaciones en la casa, el amor, la muerte, el dolor... Como lo dirían ellos: “conversar sobre la vida”.

La puesta en práctica de la propuesta en los dos ámbitos permitió que las experiencias de los estudiantes fueran cercanas en el grupo, que la historia personal de cada uno de ellos permeara el aula y la cargara de un sentido de valor por el otro, de respeto por lo que piensa y expresa. También favoreció el proceso de formación humana, ciudadana y vital como aporte en los proyectos de vida de los sujetos, tanto niños pequeños como adultos.

Esta experiencia involucra las diferentes áreas de desarrollo integral del ser humano que UNIMINUTO considera como ejes transversales para su comunidad estudiantil: formación humana y proyecto de vida, formación ciudadana y responsabilidad social. Por otro lado, en los niños de preescolar corresponde a una mirada desde las diversas dimensiones de desarrollo: cognitiva, personal-social, comunicativa, corporal y artística.

Desde el enfoque asumido en esta propuesta pedagógica, ha sido posible hilar, de manera coherente, los saberes señalados en los planes de estudios, que se construyeron o ampliaron desde las preguntas y socializaciones logradas.

La puesta en práctica *Filosofía en el aula: una apuesta, una opción* requiere contemplar el acto educativo como un acto del bien ser, pensar, actuar y convivir; y el ejercicio de evaluar como una resignificación de la persona, de su proceso y de sus apuestas personales, profesionales y sociales.

## Referencias

- . Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones De la Torre
- . Martínez, M., Rey, E., & Ariza, S. (2008). *El proyecto de aula como estrategia de enseñanza en la educación media vocacional en el Colegio Fontán* (tesis de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1429/T85.08%20M.pdf;jsessionid=5E4B54D5DF80C-B69145ACC3AE9BF83FF?sequence=1>
- . Martínez, N. (2017). *Pensar no es un Lujo. VII Semana Facultad de Educación: Historia, saberes y prácticas educativas innovadoras e incluyentes*. Corporación Universitaria Minutos de Dios - UNIMINUTO.
- . Sharp, A., & Splitter, L. (2006). *Entendiendo mi mundo. Manual del profesor para acompañar a Hospital de Muñecas*. Madrid: Ediciones de la Torre.





# 13

## EL ASPECTO SOCIAL EN LA INGENIERÍA

*Carmen Elena España González*

*El arte más importante del maestro es provocar  
la alegría en la acción creadora y el conocimiento.*

*Albert Einstein*

---

199

### Introducción

Como profesora de la facultad de Ingeniería debido a mi formación en Trabajo Social y Planeación Urbana y Regional, he tenido la oportunidad de orientar los espacios de práctica profesional y electivas CMD (Vivienda de Interés Social y Emprendimiento Socioambiental) en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Frente al reto que plantean estos espacios académicos, se presenta la dicotomía de elegir entre una clase teórica que de forma fría comunique a los estudiantes las diferentes problemáticas que deberán atender como parte de su ejercicio profesional, o presentar en clase problemas reales que se están atendiendo en contextos periféricos urbanos.

Tener la oportunidad de ejercer como docente en aula y además acompañar a estudiantes de práctica profesional en campo me llevó a pensar que debía sacar provecho de estos dos escenarios. Es así como decido presentar a los estudiantes de ingeniería civil en aula, los problemas que identifican sus compañeros de civil y de trabajo social en campo. El hecho de llevar al aula problemáticas reales, contextualizadas y sistemáticamente identificadas hace que la clase cobre sentido y relevancia más allá del Plan de Estudios, de los créditos académicos y de la misma nota. Esto permitió aprovechar la capacidad y el entusiasmo de los estudiantes para producir iniciativas que redundaran en el mejoramiento de las condiciones habitacionales de algunas comunidades vulnerables.

## Objetivos

El objetivo principal de la experiencia es mostrar de manera integral el papel del ingeniero como agente activo del desarrollo social, su compromiso ético y la responsabilidad de innovar, investigar y estudiar, de manera permanente y continua, nuevas tecnologías, materiales y diseños que su vida profesional le va a exigir. En consecuencia, es preciso empoderar a los estudiantes para que tengan claro su compromiso responsable como profesionales con el desarrollo del país, trabajando en equipo interdisciplinariamente y haciendo énfasis en que toda obra, por pequeña que sea, es importante si genera bienestar a personas o a las comunidades.

## Instrumentos

El primer ejercicio que realizan los estudiantes es “Un recorrido con sentido” que les permita efectuar una lectura urbana consciente, de la ciudad. Este conduce a una reflexión y una discusión en clase sobre la ciudad que recorreremos a diario pero que no conocemos.

En el campo de práctica, mediante la observación en territorio de las diferentes problemáticas presentadas en cada una de las familias participantes del proceso se fueron dando escalas de valoración para determinar prioridades de atención. Si bien todos los problemas dentro de las viviendas debían ser atendidos, teníamos que priorizar para poder atender no solo a una, sino a todas las familias

participantes, en la medida de los recursos obtenidos, pues estas no tenían capacidad económica para hacer aportes suficientes para dar solución a sus carencias. Por esta razón se llevó a cabo una consulta con la comunidad y con los estudiantes de Ingeniería y Trabajo Social, a partir de la cual se determinó que la prioridad en ese momento eran las cubiertas, puesto que, debido al invierno, la mayoría de las familias estaban afectadas por goteras e inundaciones en sus casas por el pésimo estado de estas.

## Desarrollo de la experiencia: implementando la transformación social en las aulas de clase

La experiencia pedagógica se ha implementado en las clases de Vivienda de Interés Social y Emprendimiento Socioambiental, así como en la práctica profesional. Durante las clases presenciales, se inicia con reflexiones en torno al aspecto social y humano de la construcción de vivienda en Colombia. Dichas reflexiones se consideran parte de la etapa del ver en la metodología praxeológica.

Estas reflexiones se llevan a cabo por un periodo de dos meses, mediante presentaciones de fotografías, lectura de artículos, ejercicios de recorrido para lectura urbana (aprovechando los desplazamientos de los estudiantes desde sus sitios de trabajo o residencia hasta la sede de UNIMINUTO), análisis de la segregación y la brecha tan marcada entre el norte y el sur de la ciudad, y los resultados evidentes en la infraestructura y en el diseño urbano. Estas actividades se trabajan primero individualmente y luego en equipo. Con esto se busca aprovechar la cotidianidad para hacer consciente de su entorno a cada estudiante. Luego, se propone un ejercicio escrito individual que se socializa en clase para generar discusión.

Posteriormente, se solicita a los estudiantes que elaboren un escrito en el cual presenten un proyecto de vivienda de interés social que cumpla los requerimientos de ley y que sea sostenible en un contexto urbano o rural, de fácil ejecución y posible de replicar. A los estudiantes de Emprendimiento se les solicita un proyecto de emprendimiento e innovación que dé respuesta a problemas presentados en clase y que pueda ser implementado en la comunidad.

Se conforman entonces grupos de trabajo, los cuales van a presentar dichos proyectos, que constituyen en el trabajo final del espacio académico. Uno de los criterios que deben cumplir los proyectos que presenten es que sean replicables y posibles de operar en este tipo de comunidades. Este trabajo se realiza durante el segundo y el tercer corte del semestre, de manera que se vayan mostrando avances, algunos de los cuales se socializan con los estudiantes de práctica profesional, y conforme a las condiciones que presentan las comunidades, se van retomando algunas de las ideas alternativas para aplicarlas en las viviendas de las familias.

En el campo de práctica, la comunidad aporta su participación en reuniones donde se imparte capacitación a través de talleres sobre la importancia de tener una vivienda segura, legal y saludable. Además, se informa sobre cómo mejorar las relaciones intrafamiliares, interpersonales y con la comunidad. Se trata de un trabajo integral e interdisciplinario, pues no se pretende mejorar solamente la vivienda, sino también la calidad de vida, a través de las relaciones con la familia y con los vecinos. Así mismo, es preciso tener en cuenta que además debemos cuidar el medio ambiente.

A continuación, se desglosan las etapas de esta experiencia pedagógica:

### **Etapas del *ver*: análisis crítico**

Resulta casi imposible no reflexionar o generar cuestionamientos al observar de primera mano las necesidades habitacionales de la comuna 4 en el municipio de Soacha. En especial, como profesora de UNIMINUTO, cuya historia está ligada a la construcción de vivienda de interés social. Por ello, se invita a los estudiantes a analizar su contexto, observar las diferencias y contrastar la vivienda en la ciudad.

Por otro lado, los estudiantes que tienen la oportunidad de ir a esa comuna observan y analizan la densificación sin planificación urbana y las pobrezas multidimensionales que generan vulnerabilidad social en la población que allí habita; entendida esta, como la exposición al riesgo y la incapacidad de los actores de enfrentarlo, ya sea como respuesta endógena o con la participación de agentes externos. Esto quiere decir que solos no pueden superar las carencias, por lo que deben recibir asistencia y asesoría en información, educación y

recursos. Es allí donde este tipo de proyectos cobra relevancia, pues son una alternativa de asistencia en información.

A partir de dicha observación, que se presenta a los estudiantes a través de fotos y lecturas, se toma la decisión de actuar al respecto. Lo primero que se busca es generar en los estudiantes reflexiones que los motiven a actuar y a identificarse con la situación. Para tal fin, se reflexiona en clase en torno a diversos aspectos.

### Reflexión sobre aspectos históricos

Al retomar la historia de la vivienda en Colombia, vemos las transformaciones en su arquitectura, el diseño urbano, la proyección y las tendencias de su desarrollo, el crecimiento desordenado de las poblaciones en este país que fue la puerta de entrada para América Latina y por eso se llenó de ciudades en la medida del tránsito de los españoles hacia el resto del continente. Ellos, a su paso, nos dejaron las palabras para construir el idioma, las casas blancas con techos color tierra y sus plazas cuadrículadas con sus representaciones de poder, para construir las ciudades. Con esta reflexión se inicia la clase y se procura recuperar lo poco que quedó de la cultura indígena, de su hermosa, funcional y simple estructura, de la vivienda vernácula en cada región, de sus caminos de herradura, de las magníficas iglesias de piedra, de las plazas y murallas.

Alrededor de esta categoría, reflexionamos con los estudiantes acerca de la transformación urbana en el transcurso de la historia, las tendencias en diseño y manejo espacial de acuerdo a las necesidades humanas y a la densificación, además de las políticas de vivienda y hábitat que han permitido el desarrollo de las ciudades a lo largo del tiempo.

Esta recuperación de la historia permite conocer la evolución de la vivienda en Colombia y la construcción de ciudades, para entender lo que tenemos. El propósito es conducir al estudiante por una línea de tiempo que lo lleva a transitar, conocer, implicarse, complicarse y explicarse las diferentes transformaciones urbanas que ha tenido el país, sus políticas habitacionales, la expansión urbana, la proyección de ciudad y la poca planeación, resaltando el compromiso y la responsabilidad que como futuro profesional tiene, considerando los efectos de la

ingeniería en una relación causal y recíproca con el desarrollo humano, con la sociedad y de esta con la ingeniería.

### Reflexión sobre el desarrollo personal

La infancia de cada individuo está relacionada con su historia familiar, con la casa en que creció y jugó, con la espacialidad que le permitió desarrollar capacidades y potencialidades de acuerdo a los entornos que manejó. Recordar la casa, la ciudad, la de la infancia, la de la juventud, los espacios, los recuerdos, los buenos y malos momentos, la capacidad de disfrute, de asombro ante la ciudad que habitamos, que vivimos, que transitamos, que sufrimos, que nos ha permitido estudiar, trabajar, enamorar, comparar, crecer, conocer; todo ello conduce a una reflexión sobre cómo han influido estos espacios concretos y significativos en el desarrollo personal, familiar y social de los individuos.

Se invita entonces al estudiante a examinar de manera consciente la ciudad que recorreremos cada día, la ciudad entre semana y la ciudad en domingo. La ciudad con sus casas, las del norte, las del sur, las del centro, la ciudad segregada, la ciudad proyectada, la ciudad que no duerme, sus historias, sus diseños, sus espacios, sus colores, sus sonidos su gente, la vida. Desde esta abstracción se hace una invitación a realizar una lectura de ciudad, no solamente de la que habitamos, sino de la que habitaron los que vienen de otras ciudades para hacer un comparativo espacial.

### Reflexión en torno a la pluralidad cultural

Dar respuesta al déficit de vivienda no implica únicamente construir espacios habitacionales, redes de servicios públicos, vías, equipamientos urbanos, espacios públicos, y todo ese complejo sistema que compone la ciudad, sin dejar de lado la sostenibilidad ambiental; es además atender a las familias, las personas que la habitan, su cultura y redes sociales, el clima, la topografía, la forma de relacionarse. Es pensar en quiénes van a habitar esos espacios y los efectos e implicaciones que estos en su desarrollo humano, personal, familiar y en cómo la intervención del ingeniero se convierte en una “relación bidirectiva y que es en dicha relación como se puede plantear su papel en la sociedad del conocimiento” (Osorio, 2004).

La vivienda es considerada por el ser humano como el bien máspreciado, dada su influencia en los cambios de calidad de vida, desarrollo económico y desarrollo humano. El déficit habitacional que hay en las ciudades del país como resultado de la migración desordenada producto del conflicto que se vivió en los últimos 50 años, lo generó un fenómeno de sobredensificación urbana, especialmente en las grandes ciudades, donde las aglomeraciones crearon múltiples problemas.

### Reflexión en torno a la obra del Minuto de Dios

En este punto se evoca en clase la historia del barrio Minuto de Dios y su aporte al proceso de construcción de vivienda social en Colombia, sus diversas modalidades (vivienda unifamiliar por agrupación, multifamiliar, construcción en sitio propio y mejoramiento) y se compara el modelo aplicado (organización comunitaria, diseño, distribución espacial, áreas construidas, espacios públicos, proyección urbana, formación para el emprendimiento) con los procesos constructivos actuales desde la política de vivienda. También se analizan aciertos y errores de los proyectos VIS, VIP y VIPA<sup>1</sup> y la respuesta del Estado en una coyuntura de posconflicto.

Como se dijo antes, estas reflexiones se llevan a cabo por un periodo aproximado de dos meses en la clase presencial.

### Etapa del *juzgar*: la interpretación

En esta etapa se hace una comparación entre lo reflexionado previamente y lo que implicaría solucionar el problema de vivienda. Se busca que el estudiante comprenda que la simple construcción no soluciona toda la problemática, sino que es necesaria una intervención completa. Por ello, se problematizan la reflexión y la observación efectuadas en la etapa anterior.

---

1 VIS: vivienda de interés social con subsidio y financiación. Núcleos familiares con ingresos de hasta 4 salarios mínimos vigentes.  
VIP: vivienda de interés prioritario. Es aquella vivienda de interés social cuyo valor máximo es de 70 salarios mínimos legales mensuales vigentes.  
VIPA: vivienda de Interés prioritario para ahorradores. Los ingresos de los núcleos familiares no deben superar los 2 salarios mínimos legales vigentes. Las familias deben tener el 5% del costo de la vivienda ahorrado, y este no podrá ser inferior a \$2.200.000.

Al problematizar la propia reflexión se debe analizar la relación del ser humano con su entorno y el desarrollo de sus capacidades a partir de este. ¿Qué tiene que ver el espacio que habita el ser humano con el desarrollo de sus capacidades y potencialidades? Se dan ejemplos de diferentes contextos y su incidencia en el desarrollo de capacidades, relaciones, creatividad y oportunidades. El ser humano es el resultado de la sumatoria de una serie de factores que le van a permitir desarrollar sus capacidades, oportunidades y potencialidades o, por el contrario, a generar la incapacidad para desarrollarse plenamente.

Cuando la familia adquiere una vivienda accede a un espacio que le brinda protección, seguridad, abrigo servicios públicos, equipamientos; pero debe ser acompañada para *aprender a habitar* su nuevo lugar, su propiedad. En el ejercicio de la adquisición de propiedad también se adquiere la identidad de propietario. Esa nueva identidad le permite obtener ese derecho, pero también le genera obligaciones económicas, legales y sociales, que debe asumir inmediatamente. Se puede afirmar entonces que *con la vivienda no basta*.

Dentro de este marco se consideran documentos sobre política habitacional en Colombia. Qué tenemos hoy en materia habitacional y ambiental, análisis de proyectos, accesibilidad, requisitos. Debo subrayar en este contexto que como consecuencia del Acuerdo de Paz hay que replantear los proyectos de infraestructura en los nuevos escenarios de paz, y para ello es necesario analizar las tendencias de desarrollo urbano, regional y rural, así como el papel fundamental de la ingeniería en el desarrollo del país.

Es interesante examinar el problema desde la revisión de proyectos exitosos y los que han fallado técnica o socialmente, artículos técnicos, noticias sobre el tema. Propuestas ambientales sobre ahorro y reutilización del recurso hídrico, energías limpias, materiales amigables con el medio ambiente. En este punto, es importante reconocer que el país está adoptando alternativas energéticas limpias en los nuevos proyectos de construcción.

Finalmente, se hace énfasis en la importancia de considerar los planes de ordenamiento territorial y los compromisos y tendencias de desarrollo en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

2030 y la Agenda ONU Hábitat III, por la importancia que estos tendrán durante los próximos 20 años.

### Etapa del *actuar*

En la clase y en el proyecto se trata de contextualizar a partir de la información conceptual y las experiencias de proyectos de los estudiantes; se trasladan los problemas al aula, con el propósito de socializar y problematizar casos complejos para ser estudiados y presentar alternativas de solución ajustadas a las condiciones socioeconómicas de las comunidades. Estos casos incluyen: el uso del territorio, la pobreza urbana y rural; el mejoramiento de los asentamientos vulnerables; el desplazamiento; la participación ciudadana, vivienda y agua potable, el medio ambiente; la seguridad alimentaria; el transporte y la movilidad, los equipamientos urbanos, el desarrollo económico. Todo lo anterior afecta el desarrollo social, económico y territorial, la calidad de vida y las relaciones de los habitantes urbanos y rurales.

Se trata de contextualizar problemas actuales, teniendo en cuenta noticias reales que generan problemas sociales, para buscar soluciones alternativas, eficientes, innovadoras y económicas. A partir del análisis de la información, los estudiantes deben presentar un proyecto que desarrollan durante el semestre y del cual van presentando avances en el transcurso de este. Esto permite un seguimiento permanente y brindar la asesoría necesaria hasta que los estudiantes presentan y sustentan el proyecto como nota de examen final.

### Etapa de *devolución creativa*

Como parte del proceso de aprendizaje del curso, el trabajo final consiste en la presentación de un proyecto de vivienda o de emprendimiento socioambiental, que pueda responder a problemas en momentos específicos y otros que logran presentarse como proyectos posibles y operables en diferentes regiones, lugares de procedencia de los estudiantes, me interesa especialmente que los estudiantes que no son de Bogotá presenten proyectos para mejorar las condiciones de habitabilidad en sus regiones, teniendo en cuenta que conocen el territorio y saben cuáles son las necesidades. Esta es una forma de hacer proyección social en sus territorios, de aplicar el conocimiento para

mejorar sus entornos. Aquí retomo la experiencia del barrio Minuto de Dios.

El examen final en aula es la presentación, socialización y sustentación de los proyectos que se han desarrollado en el transcurso del semestre. Algunos de ellos pueden ser operados en comunidades vulnerables de acuerdo a los intereses de los estudiantes y pueden ser el inicio de un proyecto más elaborado como trabajo de grado para obtener el título. Otros que respondan a necesidades regionales, pueden ser parte de un banco de proyectos. De esta manera, se logra que los estudiantes se proyecten como agentes transformadores, teniendo en cuenta la coyuntura sociopolítica que vive el país.

Con los estudiantes de práctica la pregunta es de doble vía: qué esperaban encontrar y qué encontraron, qué dejaron para mejorarle la vida a la comunidad y qué aprendieron de lo que hicieron profesional y personalmente. No se trata solamente de ser mejores profesionales, sino además mejores seres humanos.

Como parte de la sustentación final, deben evaluar la metodología empleada, escribir sobre su aprendizaje y plantear sugerencias y recomendaciones.

## Resultados

Al finalizar el semestre se evalúa la clase, en cuanto a sus expectativas, aprendizajes, aplicabilidad en sus proyectos, metodología empleada y sugerencias.

Los estudiantes se van motivados, con una información que no esperaban (en la clase no hay cálculo, ni matemáticas, ni fórmulas), pero manifiestan que se van con información valiosa, que tiene que ver con la relación directa de la ingeniería con el desarrollo social, como, por ejemplo: el Informe de Desarrollo Humano 2016, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y ahora, la Agenda ONU Hábitat III.

Es evidente el compromiso que desde el aula se genera en algunos estudiantes, pues presentan proyectos que responden a necesidades específicas. De igual manera, descubren que el desarrollar proyectos para comunidades vulnerables, les permite conocer y aproximarse a realidades que desconocían y a las que pueden acercarse para

plantear soluciones, no necesariamente grandes proyectos, sino soluciones a la medida de las necesidades específicas de las comunidades.

A través de esta propuesta pedagógica, los estudiantes conocen las rutas de gestión para acceder a los proyectos de VIS, en sus diferentes modalidades, como oferentes y como beneficiarios; también aprenden sobre los sistemas de financiación, el papel del Fondo Nacional del Ahorro y las cajas de compensación familiar. Además, entienden que la legislación sobre vivienda se modifica permanente y continuamente y que, en consecuencia, deben estar atentos a estos movimientos que modifican costos, áreas, diseños y que en adelante deben tener en cuenta el componente ambiental.

Entre los proyectos presentados por los estudiantes, algunos dirigidos a territorios de origen de los estudiantes tienen posibilidades de aplicabilidad en concertación con alcaldes y directores de planeación. Este es el caso de un estudiante procedente de Puerto Inírida, que presentó un proyecto para aplicar en su territorio y luego de presentarlo al alcalde y concertar con él llegaron a un acuerdo para construir el proyecto de vivienda diseñado para el territorio teniendo en cuenta su clima y su medio ambiente

Algunos grupos de estudiantes continúan desarrollando su proyecto como propuesta de trabajo de grado.

Los estudiantes manifiestan que el trabajo con grupos interdisciplinarios les permite conocer otras formas de intervención que enriquecen los resultados finales y, además, a través de este aprenden a trabajar con profesionales de otras áreas, con lo cual mejora el impacto de sus proyectos.

Un estudiante de una de las cátedras en aula hizo una donación que permitió cambiar las cubiertas de 40 familias en la comuna 4 de Soacha, y movilizó, junto con un grupo de amigos empresarios y algunos familiares una red de solidaridad para llevar alimentos y regalos al finalizar la práctica. Así, la entrega de cubiertas mejoradas a estas familias les permitió disfrutar de una navidad abrigada y tranquila.

La participación de estudiantes de otros programas enriquece el proceso en la medida en que se involucran estudiantes de Sistemas, Administración y Trabajo Social, que se integran con los de ingeniería para desarrollar proyectos interdisciplinarios.

Como sugerencias, los estudiantes plantean que sería interesante hacer un recorrido guiado por diferentes lugares de la ciudad.

## Referencias

- . Crónica ONU. (2016). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Vivienda y Desarrollo Urbano Sostenible Hábitat III*. Recuperado de <https://unchronicle.un.org/es/article/h-bitat-iii-la-conferencia-de-las-naciones-unidas-centrada-en-los-ciudadanos>
- . Osorio, C. (2004). *Los efectos de la ingeniería en el aspecto humano*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/salactsi/osorio7.htm>
- . Naciones Unidas & CEPAL. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/15/S1700334\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/15/S1700334_es.pdf)
- . Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016: Desarrollo humano para todas las personas*. Nueva York: Autor. Recuperado de [http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR\\_2016\\_report\\_spanish\\_web.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf)

# 14

## LA HORA DE LA CONCENTRACIÓN

*Diego Lizandro Acevedo Castro*

### Introducción

*La hora de la concentración* es una práctica pedagógica que se viene implementando desde el año 2014 en el espacio académico de Gestión Básica de la Información (GBI), como curso de tipo transversal, común para todos los estudiantes de UNIMINUTO. Dicha práctica, surge a partir de la observación en clase del profesor, en el que evidencia la pérdida de atención de los estudiantes después de 35 minutos.

¿Qué es la hora de la práctica pedagógica “la hora de la concentración”?

La práctica consiste en hacer cambios de actividad, usar preguntas, generar espacios de diálogo entre estudiantes o incluso pausas activas deliberadas y planeadas en medio de la clase, que se llamaron la hora de la concentración. Por ello, en sí misma, la hora de la concentración no es una sola actividad, sino varias actividades que se realizan de forma deliberada y sistemática con los estudiantes, con el fin de mantener su atención el mayor tiempo posible. Desde mi percepción como profesor universitario, considero que con frecuencia las clases se planean en términos de contenidos y se ignora la importancia de mantener la atención de los estudiantes por medio de distintas actividades.

Considero que la atención de los estudiantes es un factor ignorado, a pesar de la importancia que tiene en el aprendizaje. Tal vez, es por esto que se presentan bajos niveles de desempeño en los estudiantes, a pesar de que se cubren los contenidos. La importancia de esta práctica pedagógica, consiste en resaltar la importancia de la atención focal del estudiante y que los profesores sean conscientes de ello, deliberados y sistemáticos en la ejecución de distintas actividades que tiendan a mantener la concentración de los estudiantes en sus clases.

A continuación, se discuten algunos aspectos teóricos que resaltan la importancia de la concentración y cómo se evaluó esta práctica.

## Concentración

Cuando hablamos de concentración, nos referimos a un acto de reflexionar profundamente, focalizando en forma consciente la concentración sobre algo o sobre un estímulo. Representa el enfoque del ciento por ciento de la atención, en el que intervienen, en lo posible, los cinco sentidos. Cuanto más sentidos intervengan en lo que se hace, mayor será la atención que se preste. La aceptación voluntaria del acto de estudiar mejora la concentración y, por lo tanto, la atención.

La capacidad máxima de concentración de un adolescente o un adulto es de 20 a 30 minutos, aproximadamente (García-Huidobro, Gutiérrez, & Condemarín, 1997), ya que luego interferirán otros estímulos que no permiten su máxima capacidad, lo que implica un gran reto para la labor docente. Por lo tanto, es necesario establecer una dinámica que permita una enseñanza eficiente, en períodos cortos o con actividades que rompan la monotonía en las aulas de clase; por ejemplo, si la clase es de una hora, el profesor debe variar el estímulo haciendo diferentes actividades, como recoger información, exponer ideas, sintetizar, buscar alternativas, entre otras, a fin de lograr la máxima concentración de los alumnos y debe también variar la respuesta al estímulo. Si la clase es de dos horas y en la primera hora se realizó trabajo teórico, la segunda debe ser práctica y cambiar el canal de recepción auditiva por un estímulo de recepción visual o de expresión gráfica.

El proceso de formación en la Maestría en Educación con Énfasis en TIC, que actualmente curso en la Fundación Universitaria Iberoamericana, ha despertado en mí la curiosidad respecto a cómo

acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje de la asignatura Gestión Básica de la Información (GBI); esta inquietud surgió a partir de un video, revisado en una de las asignaturas de aprendizaje estratégico, en el cual se muestra cómo a los niños se les dificulta concentrarse para aprender algo y cómo asociar algunos objetos con las cosas que están aprendiendo sirve para memorizarlas y mejorar el aprendizaje. Pensé entonces que esta estrategia podría emplearla con mis estudiantes.

En diferentes clases de GBI a ciertos estudiantes se les dificulta concentrarse al realizar algunas actividades, tanto teóricas como prácticas; no tienen métodos de estudio, se les dificulta realizar alguna actividad y luego terminarla. Al relacionar esto con lo que sucede en su entorno socioeconómico, es claro que hay factores que alteran sus procesos de formación y hacen vulnerable su educación.

La deficiencia en los procesos de aprendizaje en los programas universitarios, donde se requiere que en la práctica docente se implementen estrategias pedagógicas innovadoras, que desde el aula de clase permitan que el mismo estudiante sea consciente de los diversos factores que afectan su concentración y adopte metodologías diferentes para mejorar su labor estudiantil.

De ahí surge la decisión de implementar actividades de concentración para ayudar a los estudiantes con habilidades diferentes.

## Planteamiento del problema

### Antecedentes

La concentración en ocasiones se logra de manera natural e instantánea; uno no se plantea concentrarse, simplemente lo logra directamente. Sin embargo, a algunas personas el centrarse en un determinado tema les exige un esfuerzo de la voluntad. La distracción, por su parte, es la pérdida de la concentración, cuando el sujeto no es capaz de mantener su atención en aquello que le interesa porque el pensamiento se escapa hacia otras cuestiones. (Ulloa Maldonado, 2012).

Esta sistematización es un aporte para el fortalecimiento de estrategias pedagógicas que atiendan a las problemáticas que tienen

los estudiantes en el desarrollo de las labores propias de su proceso educativo. El propósito es brindar a los estudiantes algunas herramientas —métodos de estudio y metacognitivos— que les permitan lograr mejores resultados académicos.

A partir de lo que he observado como docente, puedo afirmar que el nivel con el que llegan los estudiantes a nuestras aulas es un poco bajo en cuanto a habilidades computacionales y no se observa que tengan buenos hábitos de estudio. Igualmente, a partir de la experiencia, se puede concluir que en sus lugares de residencia o trabajo no cuentan con herramientas adecuadas que les permitan optimizar su trabajo en las aulas. Además, no han desarrollado la metacognición como herramienta de aprendizaje y esto hace que su capacidad de concentración sea limitada. Según Abramovicz (2014) la metacognición es la forma en la que las personas aprenden a razonar y aplicar el pensamiento a la forma de actuar y aprender del entorno, para lo cual se utiliza la reflexión constante, a fin de asegurarse una buena ejecución de los deseos o pensamientos.

## Método e instrumentos

El instrumento que se empleó para esta experiencia pedagógica fue la creación y aplicación de formularios creados en Google Drive, en los cuales se evaluó a los estudiantes en cada uno de los tres cortes del curso, y se indagó a los estudiantes acerca de cómo les ha servido esta práctica en sus clases.

Se encontró que la percepción de algunos estudiantes sobre la práctica era que el nivel de concentración era muy bajo y que por hacer más cosas su desempeño y logro en lo que hacían era muy reducido. Por otro lado, cuando se establece un tiempo límite para, hacer alguna actividad y se concentran en ella, los resultados son mucho más efectivos y quedan más en sus mentes. Además, se pudo establecer que si organizan su tiempo para todas sus actividades pueden cumplir con todos sus objetivos sin recargarse o dedicar mayor tiempo a algunas cosas que no lo ameritan.

Con base al enfoque praxeológico de la UNIMINUTO, esta práctica se desarrolló en las diferentes fases, de la siguiente manera:

### Fase del *ver*

Se encontró que al mostrar esta práctica los estudiantes la tomaron con gran alegría y entusiasmo al ver que es sencilla, práctica y fácil de aplicar, y que les puede ayudar a su apropiación de diversos temas que ven en sus clases, y que también lo pueden aplicar en sus casas, asignando tiempos y lugares específicos en donde puedan realizar sus actividades, o en cualquier acción que requiera concentración. Su recepción fue bastante buena y lo tomaron como una nueva herramienta, de la cual pueden sacar su mayor potencialidad.

### Fase del *juzgar*

Consistió en recolectar información valiosa; por ejemplo, relativa a si desarrollar esta práctica en todas las materias daría el mismo resultado, o si con cualquier tema que quisiéramos trabajar podríamos implementar la misma, y, por último, en observar si cuando una persona adopta dicho ejercicio como hábito sus resultados cambian de una manera significativa o de qué manera lo hacen.

### Fase del *actuar*

Podemos realizar algunos ajustes de la práctica, como tratar de extender los tiempos de concentración y también dividir de otras maneras las clases, variando la parte práctica con la teórica, reemplazando lo escrito por lo visual, y para que no sean tan monótonas, realizar prácticas muy innovadoras después de la teoría y cambiar el canal de recepción auditiva por un estímulo de recepción visual, para que tengan un gran impacto en cada actividad y que la didáctica sea un elemento enriquecedor en cada sesión.

### Fase de la *devolución creativa*

Podemos aprender a recurrir a diferentes métodos y maneras de hacer nuestro trabajo de una manera creativa y organizada, haciendo así de cada tema algo interesante, creativo e innovador. A través de prácticas como esta podemos enseñarles otras nuevas maneras de estudiar,

de realizar trabajos, de sacarle un mejor provecho a nuestro tiempo, de organizar mejor los tiempos de trabajo y de darle a cada actividad algo diferente para que la motivación y la concentración se encuentren inmersas en cada actividad, y se logre un mejor resultado en lo que queremos hacer.

## Resultados de la experiencia

Se obtuvieron nuevas alternativas de estudio, metodologías de trabajo, y se valoró la importancia de concentrarse sin distracciones a la hora de realizar un trabajo y los muy buenos resultados que se obtienen cuando esto se logra.

Para el rol del maestro, mantener la concentración de sus estudiantes mediante actividades planeadas en tiempos específicos, es una herramienta importante y necesaria pues lo organiza en las clases y hace que se vea más planeada cada sesión y con mayor productividad.

Para el rol del alumno, que un profesor se preocupe por el estado de concentración de cada estudiante en los distintos momentos de la clase, es algo totalmente innovador y muy interesante pues la mayoría vienen del colegio sin métodos de estudio y sin conocer prácticas de aprendizaje con buenos resultados que les ayuden a desenvolverse adecuadamente como estudiantes.

## ¿Qué generó la experiencia?

Un buen ambiente de trabajo y de grandes expectativas en otras materias o entornos en los que se puedan implementar este tipo de prácticas innovadoras.

## ¿Qué debate se dio?

El debate sucedió durante el desarrollo de las actividades, y las preguntas que más se suscitaron fueron: Si hay algunas prácticas que duren más o menos tiempo ¿qué sucedería?, y ¿con qué tipos de temáticas podría funcionar mejor esta práctica? Pero se llegó a una conclusión y es que este tipo de práctica puede servir para desarrollar cualquier actividad, pues se asignan tiempos específicos para varias actividades

durante el tiempo que se tenga destinado y funcionaría desde que se utilicen metodologías claras y llamativas.

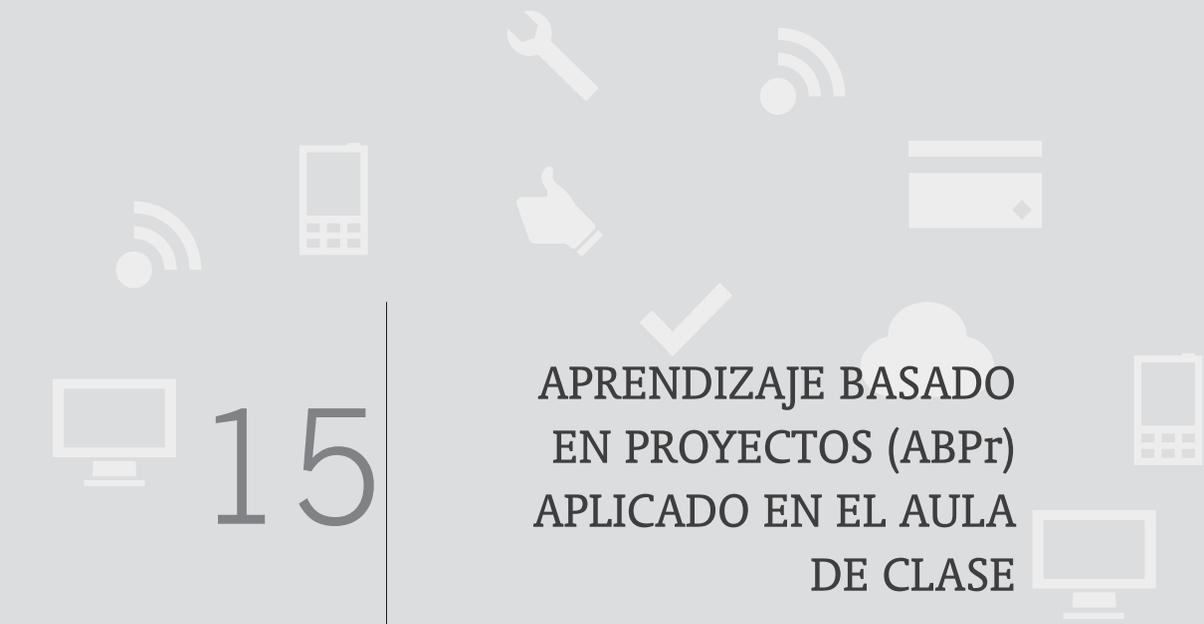
## ¿A quién transformó?

Se incluyó el elemento de concentración en la preparación de clases lo cual facilita a los estudiantes el aprendizaje y sacar provecho al tiempo. También se reconoce que el profesor cambió al tener en cuenta un factor que normalmente se ignora. Es importante tener en cuenta que la transformación empieza por el docente y sigue con el alumno.

## Referencias

- . Abramovicz Rosenblatt Y. (2014). *Metacognición*. Recuperado de [http://www.psicopedagogia.com/de%20finicion/meta cognicion](http://www.psicopedagogia.com/de%20finicion/meta%20cognicion)
- . García-Huidobro, C., Gutiérrez, M. C., & Condemarín, E. (1997). *A estudiar se aprende: metodología de estudio sesión por sesión* (13ª ed.). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- . Ulloa Maldonado, P. R. (2012). *Neurociencias aplicadas al manejo del Stress en la agencia Surviajes* (Tesina de pregrado). Cuenca: Universidad del Azuay.





# 15

## APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABPr) APLICADO EN EL AULA DE CLASE

*Henry Yecid Bustos Castañeda*

### Introducción

Esta experiencia pedagógica es el resultado del ejercicio profesional en el sector privado y la articulación con la docencia universitaria, en cuyo desarrollo se han adquirido competencias genéricas y específicas relacionadas con el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje mediante la interacción con el sector productivo.

Para atender a las necesidades que se evidencian en el desarrollo de las clases en las aulas se requieren propuestas innovadoras. Los estudiantes se encuentran sedientos de conocimiento impartido con métodos no convencionales, incluyendo los accesos inmediatos a la tecnología.

Los estudiantes del curso de Topografía en el pregrado de Ingeniería Civil, presentan dificultades técnicas en el momento de plasmar los conocimientos y conceptos teóricos, en el terreno o en el ambiente real. Estas dificultades emergen, justamente, en el momento en que lo aprendido se debe poner en práctica en el medio real, con un alto grado de responsabilidad profesional.

## Antecedentes

Inicialmente, en la década de 1980, algunos docentes practicaban un método de enseñanza que intentaba estimular el pensamiento crítico de los estudiantes, sin tener en cuenta que ellos estaban llevando el método más allá de los objetivos básicos de los profesores. Así lo comenta Barnes (2005). Las evidencias del momento apuntaban a un avance diferencial entre los resultados por mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes. Según Elder y Paul (2008), el pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo, y presupone el conocimiento de las estructuras y los estándares más básicos del pensamiento. Esto se puede articular con los intentos de los docentes de desarrollar el pensamiento crítico, por medio de estrategias didácticas de ABPr.

La sociedad colombiana se ha apropiado de este tipo de conocimiento y ha inculcado en los académicos la idea de que es necesario desarrollar la competencia del pensamiento crítico, aptitudes y destrezas que facultan al ser humano para tomar las decisiones pertinentes a favor de la comunidad estudiantil, de modo que se fomenten las relaciones democráticas y participativas (Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011).

## Planteamiento del problema

En el programa de Ingeniería Civil, adscrito a la Facultad de Ingeniería de UNIMINUTO, se debe cursar una asignatura denominada Topografía, que es la ciencia que estudia el conjunto de principios y procedimientos que tienen por objeto la medición y representación gráfica de la superficie terrestre sobre planos a escala, tanto naturales como artificiales (Torres & Villate, 2001). Se puede inferir que, para adquirir las competencias necesarias para aprobar dicha asignatura, se requiere una destreza particular en el desarrollo del pensamiento crítico.

La asignatura, que forma parte del Plan de Estudios, se cursa en el tercer semestre y se imparte durante 16 semanas, con una intensidad de seis horas semanales. La dedicación es de cuatro horas de práctica en terreno y dos de teoría.

Durante el desarrollo de las prácticas de topografía, se establece una serie de estrategias didácticas para crear alternativas de

solución para un proyecto práctico. Dicho proyecto se implementa con la metodología del ABPr, el cual constituye el cimiento principal que soporta las diferentes formas de solucionar y presentar el proyecto topográfico.

Por otro lado, en las prácticas de topografía se plantea un proyecto real para construir la cartografía de una zona y se entregan los instrumentos y herramientas que los estudiantes deben emplear; luego, se efectúa un acompañamiento constante por parte del tutor para la correcta ejecución del objetivo. De esta manera, el producto para entregar es un proyecto de aplicación real. De modo similar, la actitud y la disposición de los estudiantes que se enfrentan a los resultados y a la toma de decisiones son factores determinantes a la hora de aplicar estrategias pedagógicas, como lo comenta Broom (2011). Igualmente, este tipo de pensamiento será también un motivador y propiciador del análisis, de la conceptualización, la síntesis y la evaluación de todo tipo de información que llevará a resultados de gran importancia para discernir y tomar decisiones (Mулnix, 2012).

En el área de la ingeniería civil es indispensable la aplicación de métodos y estrategias que se basen en proyectos, pues lo que se hace en el aula y las clases magistrales no logra satisfacer la totalidad de las necesidades académicas, en lo que respecta a estimular el pensamiento crítico del estudiante. Por esta razón, se plantea el siguiente interrogante, que será parte fundamental de la presente experiencia pedagógica:

¿En qué medida la estrategia didáctica ABPr permite el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura de Topografía en el programa de Ingeniería Civil de UNIMINUTO?

Del mismo modo, se establece el objetivo general de la experiencia pedagógica: Determinar en qué medida el ABPr permite desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Topografía en el programa de Ingeniería Civil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

## Método de investigación

Un experimento se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes, por qué

las afectan y cómo se desarrolla el evento. Una variable independiente es aquella que el investigador manipula, para luego evaluar su impacto que puede ser positivo, negativo o nulo sobre la variable dependiente que no se manipula, sino que se mide (Hernández, Fernández, & Baptista, 2016). La presente investigación requirió de un experimento, con el objetivo de determinar el impacto del ABPr como variable independiente sobre el desarrollo del Pensamiento Crítico como variable dependiente en una población específica.

Con el fin de establecer la relación entre el ABPr y el desarrollo del pensamiento crítico en un grupo de Ingeniería Civil de UNIMINUTO, institución de educación superior ubicada en la ciudad de Bogotá, se realizó un estudio cuantitativo de naturaleza experimental con diseño cuasiexperimental, siguiendo un modelo de tratamiento experimental y de control con pretest y posttest ( $T_1 X T_2 : T_1 C T_2$ ), donde  $T_1$  representa el pretest, X representa el tratamiento en el grupo experimental, C es el tratamiento en el grupo control y  $T_2$  representa el posttest (Valenzuela & Flores, 2012).

## Participantes

La unidad de análisis se determina por personas identificadas por los estudiantes de Topografía en Ingeniería Civil de UNIMINUTO. La población total objeto de estudio se conformó con sesenta (60) estudiantes de dos cursos que se ofrecen en la jornada diurna, la cual se definió como una población finita y simultáneamente discreta. Adicionalmente, cabe resaltar que los estudiantes son adultos de cuarto semestre, con edades que oscilan entre los 19 y los 23 años de edad, con quienes el investigador interactúa directamente con aval de la institución.

La muestra se tomó a conveniencia del investigador en UNIMINUTO, donde imparte su actividad docente, y fue específica, no aleatoria, a partir de los dos grupos de Topografía (cada uno de 30 estudiantes). Los estudiantes fueron informados y consultados sobre su participación.

## Instrumentos

Debido a la naturaleza cuantitativa del presente estudio, se trabajaron dos instrumentos de medición que se aplicaron a los grupos experimental y de control:

1. La primera herramienta es el instrumento más utilizado para recolectar datos: el cuestionario. Para este trabajo se empleó el cuestionario de competencias genéricas individuales de Olivares & Wong (2013), con unas modificaciones apropiadas para el presente trabajo. Esta se considera una herramienta de carácter cuantitativo, diseñada con un modelo de tres dimensiones para evaluar el pensamiento crítico: habilidades del pensamiento crítico, actitudes hacia la complejidad y la reflexión hacia las creencias propias. El cuestionario se compone de 10 reactivos de disposición al pensamiento crítico, seleccionados por 18 expertos, lo que lo hace una prueba válida y confiable tanto en lo particular como en lo general, ya que el coeficiente Alfa de Cronbach resultó ser de 0,730. Las respuestas de los estudiantes fueron clasificadas con base en la escala de Likert de tipo: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, representados en valores numéricos de 1 a 5, donde 5 equivale a siempre y 1 equivale a nunca.
2. El segundo instrumento es un test de mínima competencia de habilidades básicas, de naturaleza cuantitativa, creado para evaluar si una persona tiene la mínima competencia para desarrollar una habilidad básica (Valenzuela & Flores, 2012). Para tal fin se aplicaron preguntas relacionadas con las competencias de pensamiento crítico: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación (Eduteka, 2013). El test está compuesto por 28 reactivos y cada pregunta se contestó dentro del intervalo de 1 a 5. Previamente, para garantizar la validez de la prueba, se sometió al juicio de expertos, con una rúbrica que evaluaba en cada ítem, la pertinencia, el uso de un lenguaje, relación del enunciado con los elementos de la competencia del pensamiento crítico.

Se contó con dos grupos: uno experimental y otro de control. El cuestionario se aplicó a los dos grupos, definiéndose como pretest. La implementación de la estrategia didáctica ABPr se desarrolló con el grupo experimental en la primera semana de febrero de 2015 y el test de habilidades básicas se aplicó de igual forma como postest en los dos cursos.

Con base en el contexto y para una explicación detallada de la experiencia pedagógica, es importante mencionar que la metodología

de proyectos para el aprendizaje de la ingeniería se fundamenta en las fases del enfoque praxeológico de UNIMINUTO (Juliao, 2011):

### Fase del *ver*

Durante el semestre los alumnos llevaron a cabo un proyecto académico que representó la parte práctica del curso. A lo largo del proyecto, se aplicaron algunos conceptos teóricos de la topografía a una situación real, haciendo primero un diagnóstico y después planteando soluciones o alternativas en algunos de los problemas que se pudieron encontrar durante el desarrollo del proyecto.

El proyecto consistía en un levantamiento topográfico de una zona urbana, cercana al campus universitario de UNIMINUTO, Sede Principal, en Bogotá, y se llevó a cabo en grupos de trabajo compuestos por cinco estudiantes.

Una vez acordados los roles y las actividades, se encargaron los responsables de cada actividad que requería el proyecto topográfico. Se fijaron las fechas para las entregas parciales y la entrega final. Toda la información se puso a disposición de los estudiantes y se realizaron reuniones periódicas de todos los participantes para evaluar el grado de avance del proyecto.

Se estableció el siguiente procedimiento en la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr:

1. Revisión de literatura, conceptos básicos de topografía y metrología.
2. Creación de los grupos de trabajo (comisión de 5 estudiantes).
3. Asignación de la zona del proyecto.
4. Levantamiento topográfico utilizando Estación Total, traslado de coordenadas por una poligonal de amarre, toma de detalles por el método de radiación, cálculo de coordenadas, análisis e interpretación de los datos y dibujo topográfico.
5. Presentación de la información por comisiones ante el curso completo.
6. Evaluación de los proyectos socializados.
7. Discusión y conclusiones.

Finalmente, la estrategia innovadora ABPr evidenció el impacto que podía presentarse en el desarrollo del pensamiento crítico sobre los estudiantes de topografía, al ejecutar un levantamiento topográfico.

### Fase del *juzgar*

Inicialmente se aplicó el cuestionario de competencias genéricas individuales de Olivares y Wong (2013) a los dos grupos de estudio; el de control (NRC 4645) y el experimental (NRC 4633).

Posteriormente, se presentaron los resultados de un análisis de correlación entre el pretest y el postest aplicados, así como un estudio de la prueba de hipótesis, donde se evidenció el cambio de cada estudiante en lo referente al desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados se representaron mediante gráficas de barras para una mejor comprensión.

Finalmente, se analizó la información resultante del tratamiento de los datos, con el objetivo de obtener los resultados que pudieran coadyuvar en la investigación para resolver la pregunta planteada al inicio de la investigación, que consistía en determinar en qué medida el ABPr permite desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de Topografía del programa de Ingeniería Civil de UNIMINUTO. En este orden de ideas, se estableció como hipótesis nula ( $H_0$ ): los alumnos que reciben clases utilizando la estrategia de aprendizaje basado en proyectos, no presentan un mejor desarrollo de la competencia de pensamiento crítico. También se definió la hipótesis alternativa ( $H_1$ ): los alumnos que reciben clases utilizando la estrategia ABPr, obtienen mejores resultados en el desarrollo de pensamiento crítico.

Se realizó una prueba a los dos grupos de trabajo en condiciones de igualdad en cuanto a conocimientos se refiere para realizar un proyecto de un levantamiento topográfico. En la interpretación de los resultados de la prueba se encontró una diferencia mínima entre los dos cursos. De igual manera, las notas de la evaluación de conocimientos en cada curso tuvieron variaciones menores. Lo anterior se resume en la tabla 10.

Tabla 10. Resultados de la prueba y parámetros estadísticos anteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr

Grupo	Media aritmética	Desviación estándar	Diferencia entre medias	Valor de la prueba
Control	3,31	0,886	-0,423	1,90
Experimental	2,88	0,839		

Fuente: elaboración propia.

El 23 de febrero de 2015 se aplicó en los dos grupos de trabajo, el cuestionario de competencias genéricas individuales, adaptado de Olivares y Wong (2013). Se tuvo en cuenta la escala de Likert de cinco puntos, donde el número 1 equivale a *nunca* y el número 5 equivale a *siempre*. El análisis de las encuestas se basó en tres dimensiones específicas dentro del cuestionario de competencias genéricas, distribuidas como se expresa en la tabla 11.

Tabla 11. Cuestionario de competencias genéricas individuales sección de pensamiento crítico

Dimensión de la competencia que se evalúa	Pregunta
Interpretación y análisis de información	1. Entro en pánico cuando tengo que lidiar con algo muy complicado
	9. Prefiero aplicar un método conocido, antes de arriesgarme a probar uno nuevo.
Juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos	2. Puedo explicar con mis propias palabras lo que acabo de leer.
	3. Puedo hacer comparación entre diferentes métodos topográficos.
	4. Utilizo mi sentido común para juzgar la relevancia de la información.
	5. Prefiero la topografía basada en evidencia a mi percepción personal.
	8. Expreso alternativas innovadoras, a pesar de las reacciones que pueda generar.
Inferencia de las consecuencias de la decisión, basándose en el juicio autorregulado	10. Sé distinguir entre hechos reales y prejuicios.
	6. Puedo realizar un levantamiento topográfico, aunque no tenga toda la información.
	7. A pesar de las evidencias en contra, mantengo firmes mis creencias.

Fuente: elaboración propia.

Con base en la ocurrencia de las respuestas de los estudiantes, se presentaron los siguientes resultados:

1. Existió una primera impresión, donde el grupo experimental tomó un nivel más alto en riesgos y el grupo de control fue un poco temeroso. La diferencia en los promedios es 0,12, un valor mínimo, por lo que se puede decir que los dos grupos son cercanos en las condiciones iniciales de la dimensión de interpretación y análisis de información.
2. Con respecto a la evaluación de la dimensión del juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos, es válido anotar que, gracias a la diferencia tan pequeña entre promedios (0,02), se ignora su valor y, por lo tanto, se considera que las condiciones iniciales son iguales en los dos grupos respecto al cuestionario de competencias genéricas individuales.
3. Se estableció una diferencia mínima en los promedios de 0,43. En este sentido, la dimensión donde se vincula la inferencia de las consecuencias de una decisión basándose en el juicio autorregulado, establece que el grupo de control posee mayor disposición para la búsqueda de información y para los dos grupos aún cuesta un poco aceptar los argumentos en contra.

Finalmente, la aplicación del cuestionario en competencias genéricas individuales del 27 de marzo de 2015 —35 días después de aplicados los cuestionarios y terminada la aplicación de la estrategia ABPr— mostró un avance dentro del grupo experimental en el desarrollo del pensamiento crítico que permitió confirmar y continuar con la hipótesis de la investigación (Hi). Los valores cambiaron respecto a las pruebas aplicadas antes de implementar la estrategia ABPr: en el grupo de control aumentaron en un 6%, mientras que en el grupo experimental se apreció una mejora del 25% en los resultados. Como puede apreciarse, en los valores que presentó el grupo de control antes de aplicar la estrategia ABPr y después, el aumento fue mínimo, con tendencia a mantenerse con cifras bajas. En cambio, el grupo experimental sobrepasó, en todo sentido, los valores del grupo de control y tuvo un aumento respecto a los datos que se tomaron antes de la estrategia ABPr.

De la misma forma en que se tomaron los datos con los cuestionarios, también se realizaron las pruebas finales del corte académico, dentro del semestre, con los que se lograron avances significativos. Esta evaluación t de Student, representa un desarrollo en el pensamiento crítico de los estudiantes en general. Los resultados están plasmados en la tabla 12.

Tabla 12. Resultados de la prueba t de Student y parámetros estadísticos posteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr

Grupo	Media aritmética	Desviación estándar	Diferencia entre medias	Valor de la prueba
Control	3,503	0,684	0,29	1,7879
Experimental	3,793	0,567		

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 12, los puntajes de los dos grupos de trabajo mejoraron notablemente. Con el grupo experimental ocurre un aumento del 32% en el puntaje de las pruebas luego de la aplicación de la estrategia, situación que permite rechazar categóricamente la hipótesis nula,  $H_0$ . La validez de contenido permite establecer el nivel de confiabilidad de 0,95. Lo anterior se define al comparar el valor de la prueba t de Student (1,7879) que supera el valor crítico (1,6973), con un nivel de confiabilidad del 95%, por lo tanto, se rechaza la  $H_0$ . Consecuentemente, se acepta la hipótesis alternativa  $H_1$ , en la cual se afirma que los estudiantes de topografía que reciben clases utilizando la estrategia de ABPr obtienen mejores resultados en el desarrollo del pensamiento crítico.

### Fase del *actuar*

#### Resultados del test de mínima competencia de habilidades básicas

El 10 de abril de 2015 se aplicó como postest a los estudiantes un segundo instrumento, llamado test de mínima competencia de habilidades

*básicas*, que permite evaluar si una persona tiene la mínima competencia para desarrollar una habilidad básica (Valenzuela & Flores, 2012). Al terminar el proyecto del levantamiento topográfico, y luego de aplicar la estrategia innovadora ABPr, los estudiantes contestaron el postest, cuyos resultados se compararon con los de un pretest aplicado el 23 de febrero de 2015. El test fue validado por tres profesionales académicos que se relacionan directamente con la investigación docente. En las tablas 13 y 14 se presentan los resultados de las dos pruebas.

Tabla 13. Resultados de la prueba de mínima competencia de habilidades básicas y parámetros estadísticos anteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr

Grupo	Media aritmética	Desviación estándar	Diferencia entre medias	Valor de la prueba
Control	85,13	21,84	2,30	0,39
Experimental	87,43	23,54		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14. Resultados de la prueba de mínima competencia de habilidades básicas y parámetros estadísticos posteriores a la aplicación de la estrategia didáctica de ABPr

Grupo	Media aritmética	Desviación estándar	Diferencia entre medias	Valor de la prueba
Control	95,27	19,18	8,88	1,8633
Experimental	104,13	17,65		

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la prueba de mínima competencia de habilidades, antes de la aplicación de la estrategia didáctica ABPr y después de ella, muestran que el promedio en el grupo experimental aumentó notablemente y la desviación estándar disminuyó. Respecto a las sumatorias de los puntajes que obtuvieron los estudiantes, el cuestionario incluyó 28 preguntas, cada una de las cuales se contestó dentro del intervalo de 1 a 5, luego, el mayor valor posible de las respuestas era 140 y el menor puntaje, de 28.

A partir de la información recabada durante la aplicación de la prueba de mínima competencia de habilidades básicas se establecen varios razonamientos que se enumeran a continuación:

1. Ninguno de los participantes tuvo el menor valor, tampoco el máximo.
2. El aumento en los resultados de la prueba en el grupo de control fue del 12% en la aplicación del segundo test.
3. Los resultados de la prueba en el grupo experimental aumentaron en un 19%, respecto a la aplicación del segundo test.
4. El mayor valor en el pretest fue logrado por un estudiante del grupo de control, con 124 puntos y el menor puntaje fue de 51, coincidiendo en los dos grupos. Mientras que en el posttest, el mayor valor fue 127 y el menor 54.
5. En el grupo experimental, el mayor valor en el posttest fue de 130 y el menor fue de 70. En el pretest el valor mayor fue de 123 puntos.
6. Los promedios se encontraban más cercanos antes de la prueba, con una diferencia de 2,30 puntos. Mientras que después de la aplicación, la diferencia entre los promedios aumentó a 8,88 puntos.

Se tiene evidencia suficiente, con un nivel de confianza del 95%, para sustentar que el grupo experimental superó al grupo de control en la evaluación de competencias para desarrollar una habilidad básica, definiéndose el valor del  $t$  de Student en 1,8633, el cual que supera el valor crítico 1,6973, correspondiente a una muestra de 30 estudiantes, denotando que se rechaza la  $H_0$ , lo que confirma la aprobación de la hipótesis alternativa; hipótesis que sustenta que los estudiantes de Topografía que reciben clases utilizando la estrategia de ABPr obtienen mejores resultados en el desarrollo del pensamiento crítico.

### Fase de *devolución creativa*

Definitivamente se mejoran las dinámicas de planeación, ejecución y culminación de un proyecto cuando la participación es grupal y de carácter colaborativo. Los estudiantes participan en la generación de propuestas de alternativas de solución y de posibles rutas con metodologías para concluir los proyectos a satisfacción.

El contexto del ABPr estimula directamente a los estudiantes, permitiendo que tengan un acercamiento práctico (en terreno) con la realidad del desarrollo de un proyecto de ingeniería topográfica. De esta forma, se abren nuevos caminos para enriquecer los aprendizajes en el aula.

El ABPr como estrategia didáctica permite realizar clases dinámicas y flexibles con características de autoformación, y es posible implementarlo en los diferentes ambientes educativos de manera transversal, con el fin de desarrollar en los estudiantes habilidades de pensamiento crítico y coherente respecto al contexto local y regional.

Finalmente, como aporte adicional de esta investigación, queda la nueva propuesta de implementar en las aulas de pregrado estrategias para desarrollar habilidades innatas del pensamiento crítico, por medio del empleo del ABPr, como lo muestra el desarrollo de subcompetencias observado en los estudiantes.

## Discusión y resultados

A continuación, se presentan nuevas ideas generadas a partir de los resultados y se establecen algunas limitantes que afectaron el estudio. Para terminar, se plantean algunas recomendaciones para estudios futuros.

Como respuesta a la pregunta de investigación, con base en los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de medición a los grupos experimental y de control, se concluye que los estudiantes de Topografía que recibieron clases empleando la estrategia didáctica ABPr consiguieron mejores resultados en el desarrollo del pensamiento crítico. La argumentación, el análisis, el hacerse preguntas y la interpretación son las subcompetencias que mostraron mayor desarrollo, mientras que la autorregulación y la explicación no alcanzaron un progreso notable.

A partir de los resultados de la investigación, fue posible validar la aplicación de las diferentes estrategias didácticas. En el caso particular del presente informe, el desarrollo del ABPr se convierte en una propuesta comprobada, pues los resultados obtenidos confirman que, como lo expresa Merchán (2012), al implementar en las aulas de clase el ABPr, la mayéutica socrática, el contrato didáctico y la pedagogía, se configuran algunas de las estrategias didácticas propuestas para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Consecuentemente, una estrategia basada en proyectos establece que la táctica es un procedimiento personal que permite la creación, el control, la ejecución de técnicas para una evaluación de procesos cognitivos (Montes de Oca & Machado, 2011). El presente estudio coincide con tales planteamientos, puesto que sus resultados muestran que mejoraron los niveles de las habilidades de la interpretación y análisis de información, el juicio de una situación específica con datos objetivos y subjetivos, y la inferencia de las consecuencias en la decisión basándose en el juicio autorregulado.

Contrario a la tesis que describe el ABPr como el proceso completo auténtico, referido a una producción en forma real, utilizando las propias ideas de los estudiantes y completando las tareas en la práctica (Rodríguez, Vargas, & Luna, 2010), en el desarrollo de esta investigación se encontraron niveles bajos en el aumento de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico. Si bien es cierto que se presentó un cambio ligero, también se evidenció la culminación de las tareas básicas durante el proceso.

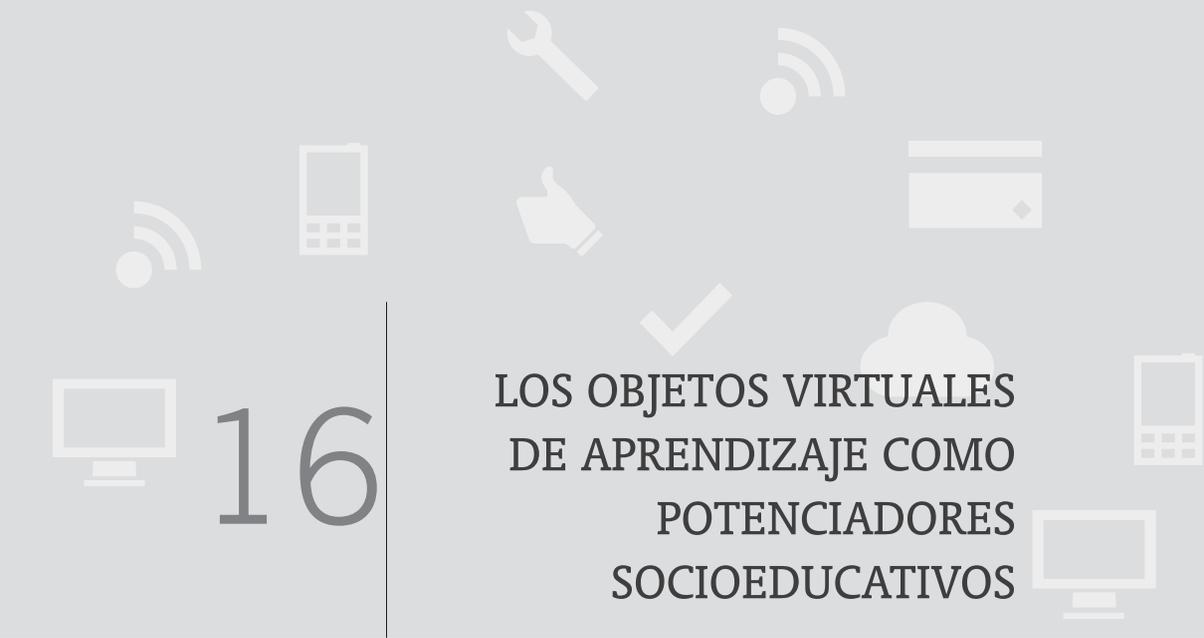
El hecho de haber vinculado a los estudiantes universitarios como una especie de laboratorio activo en el estudio permite extrapolar a todas las asignaturas que contengan en su plan curricular el desarrollo de prácticas, la aplicación de los dos instrumentos utilizados. Así que al divulgar el resultado de la aplicación del ABPr, que permite el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la asignatura de Topografía en el programa de Ingeniería Civil, los directivos y docentes que tienen a su cargo la responsabilidad de impartir educación pueden adoptar con mayor tiempo, en condiciones mejor programadas y proporcionando mayores estímulos, el paso a paso secuencial propuesto en este documento.

Este trabajo se convierte, entonces, en una propuesta nueva, en un llamado a implementar las aplicaciones de la investigación experimental en las aulas de clase de diferentes instituciones de educación superior.

## Referencias

- . Barnes, C. A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future. *New Directions for Community Colleges*, (130), 5-13.
- . Broom, C. (2011). From critical thinking to critical being. *Encounter*, 24(2), 16-27.
- . Elder, L., & Paul, R. (2008). Critical thinking: strategies for improving student learning, part III. *Journal of Developmental Education*, 32(3), 40.
- . Eduteka. (2013). *Recursos para promover en el aula el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoAula.php>
- . Gallardo, K. (2013). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejoras prácticas*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- . Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- . Juliao, C. (2011). *EL enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- . Merchán, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Actualidades pedagógicas*, (59), 119-146.
- . Montes de Oca, R., & Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.
- . Olivares, S. L., & Wong Tamez, M. (2013). *Medición de la autopercepción de la disposición al pensamiento crítico en estudiantes de medicina*. Guanajuato: XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- . Rodríguez, E., Vargas, M., & Luna, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=83416264002>
- . Torres, A., & Villate, E. (2001). *Topografía*. Bogotá: Editorial Alfabeta.
- . Valenzuela, J., & Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa* (vol. III). México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

- . Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. P. (2011). Critical thinking: conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.
- . Wayne, D. (1981). *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*. Bogotá: Mc Graw Hill.



# 16

## LOS OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO POTENCIADORES SOCIOEDUCATIVOS

*Janneth Arias Hernández*

### Introducción

El mundo y, por ende, los múltiples territorios que lo configuran son flexibles, cambiantes y diversos, y en algunos casos la escuela, el colegio y la universidad caen en procesos rutinarios, descontextualizados y estáticos. Hoy el mundo exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a una sociedad cuyos ritmos de vida cambian constantemente. Por lo tanto, la educación debe asumir el reto y la tarea de pensar el sentido, las herramientas y las estrategias necesarias para atender las demandas y los ritmos de los niños y los jóvenes que se están educando en esta nueva era social.

El proyecto Voces Ciudad Bolívar es uno de los escenarios pedagógicos y experienciales pertenecientes a la Práctica en Responsabilidad Social (PRS) que promueve el Centro de Educación para el Desarrollo (CED) UNIMINUTO; el cual se preocupa por posibilitar que sus estudiantes y demás actores aliados del proyecto, cuenten con espacios de discusión y herramientas que potencien el análisis crítico y creativo de la realidad social. En el marco de este proyecto, durante los años 2015 y 2016, estudiantes, docentes y algunas organizaciones sociales vinculadas al mismo, comienzan a generar en el aula de clase diversas discusiones y reflexiones en relación con la resistencia de algunos estudiantes de

UNIMINUTO cuando tenían que inscribir y realizar su PRS en el proyecto Voces Ciudad Bolívar. Aspectos como el desconocimiento, el miedo y la desconfianza hacia dicha localidad eran factores preocupantes para los estudiantes. En ocasiones, en medio de las reflexiones grupales, los alumnos concluían que se conocían más los aspectos negativos de la localidad que los positivos, y que en ello los medios de comunicación jugaban un papel preponderante, pues a menudo publicaban noticias violentas y estigmatizantes de la localidad 19 de Bogotá.

Las múltiples controversias llevaron a que los estudiantes y la docente líder del proyecto (Luisa Janneth Arias) se preguntaran también sobre las percepciones e imaginarios sociales que construían los niños y los jóvenes que habitaban entre la localidad de Ciudad Bolívar y el Municipio de Soacha; específicamente en el barrio El Oasis, que era el epicentro de trabajo del proyecto. A raíz de estas reflexiones, se consideró interesante conocer cómo los niños y los jóvenes se percibían y se sentían en su territorio y qué aspectos conocían del mismo; ya que dichos aspectos podrían ser importantes para mejorar el accionar del proyecto como campo de práctica de responsabilidad social.

Si bien ya se tenía claro qué hacer y para qué hacerlo, determinar cómo lograrlo fue el gran reto. Los estudiantes de PRS manifestaban que se debía pensar en una estrategia pedagógica que fuera divertida, creativa y que motivara a los niños y jóvenes a conocer su localidad y a expresar lo que sentían y percibían de ella. Con tal propósito, estudiantes de los programas de Comunicación Gráfica, Audiovisuales, Administración, Trabajo Social y Pedagogía Infantil, entre otros, lanzaron la idea de aprovechar la tecnología y crear un objeto virtual de aprendizaje, tipo juego digital, que fuera sencillo, económico, y que permitiese a los estudiantes de PRS, y a los niños y jóvenes del Proyecto Voces, conocer más sobre la localidad y manifestar los imaginarios sociales que tenían sobre la misma. Esto, con el objeto de generar un ambiente de aprendizaje atractivo y que desafiara las habilidades de lectura, análisis y concentración de los diversos participantes del proyecto.

Asumiendo que la tecnología se está convirtiendo, cada vez más, en un dispositivo socioeducativo que facilita otras maneras de comunicación, de construcción del conocimiento y de constitución de subjetividades, pues provee nuevas formas de percibir el mundo, lo local, lo territorial y al sujeto mismo (Gil, 2002). También debe reconocerse

que el auge descontrolado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha producido afectaciones al desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes del mundo. Resulta casi inevitable que dichos grupos poblacionales, e incluso los adultos mayores, se dejen seducir o atrapar por los diversos dispositivos y programas digitales que emergen en la sociedad tecnológica del conocimiento y que son usados en contextos como la familia, la escuela y la academia, sin que nadie ejerza algún tipo de control sobre sus contenidos y usos.

En este contexto surge la pregunta: ¿Cómo pueden los objetos virtuales de aprendizaje potenciar nuevos saberes y experiencias en el proyecto Voces Ciudad Bolívar que se desarrolla en el marco de la Práctica en Responsabilidad Social?

Interrogarse al respecto invita a pensar y repensar en qué medida los OVA le pueden aportar al intercambio y a la generación de nuevos saberes, científicos, culturales, políticos y sociales de un contexto en particular. Para ello, será importante conocer un poco sobre: qué son, para qué sirven y qué funciones pedagógicas tienen los objetos virtuales de aprendizaje.

## ¿Qué son, para qué sirven y qué funciones pedagógicas tienen los objetos virtuales de aprendizaje?

Un objeto virtual de aprendizaje, comúnmente llamado OVA, también es conocido simplemente como OA (objeto de aprendizaje), equivalente en español de LO, siglas de la expresión inglesa *learning object*. Aunque existen diferentes definiciones de objeto de aprendizaje, en Colombia, existe un concepto propio:

Un objeto de aprendizaje es un conjunto de recursos digitales, que pueden ser utilizados en diversos contextos, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. Además, el objeto de aprendizaje debe tener una estructura de información externa (metadato), para facilitar su almacenamiento, identificación y recuperación. (Colombia Aprende, 2016).

Se puede decir que los OVA deben cumplir con las siguientes funciones pedagógicas:

- Deben ser una herramienta que facilite el aprendizaje de forma autónoma y con una escasa asistencia del docente.
- Sus contenidos deben ser suficientes y fáciles de comprender que requieran en lo mínimo el acompañamiento del tutor.
- Las actividades y ejercicios deben ser realizados por los estudiantes, promoviendo el trabajo colaborativo y el análisis crítico del discurso.
- El estudiante a través del OVA debe aprender a identificar nuevas estrategias de aprendizaje.
- El profesor debe convertirse en un facilitador del aprendizaje y un orientador del estudiante, deja su faceta de transmisor de contenidos.

Es importante mencionar que tanto las características de los OVA como sus apuestas pedagógicas pretenden que el estudiante explore libremente, y se conozca a sí mismo, a la vez deben ser herramientas que promuevan un desarrollo constante de las habilidades pedagógicas de los maestros y lleven a los estudiantes a explorar nuevas formas de aprender y desaprender.

## Contexto del OVA “Nuestro Territorio”.

Teniendo en cuenta las propiedades, los beneficios y hasta las advertencias frente a las herramientas digitales, para efectos de la experiencia pedagógica resultó interesante y creativo diseñar un OVA tipo juego digital que permitiese articular los intereses de los estudiantes y docentes de PRS con las necesidades de algunas organizaciones sociales aliadas al proyecto Voces de Ciudad Bolívar en cuanto a la importancia de que los niños y jóvenes de la localidad conocieran más sobre lo positivo de su territorio para así lograr mitigar la visión negativa que tenían del mismo.

En este contexto surge el OVA denominado *Nuestro territorio*, de un juego para computadora en el que los niños y jóvenes del Centro Comunitario Jesús Maestro, Sede El Oasis, pueden realizar un recorrido virtual sobre el lugar que habitan. En el transcurso del juego se deben atravesar diversas dimensiones (históricas, culturales y sociales) que configuran su localidad. De esta manera, tanto los estudiantes de PRS como los niños y jóvenes del Centro Comunitario

tuvieron la oportunidad de conocer, mediante un recurso creativo y divertido, diversos aspectos de la realidad social de la localidad de Ciudad Bolívar y, con ello, se logró evaluar y valorar los imaginarios que los diversos “jugadores” tenían frente a dicho territorio.

## Método e instrumentos

Para responder a los cuestionamientos mencionados, se plantearon los siguientes propósitos: 1) diseñar desde la PRS un objeto virtual de aprendizaje interactivo que permita tanto a los niños del CCJM como a los estudiantes de PRS conocer más sobre la localidad de Ciudad Bolívar; 2) identificar cómo un OVA promueve nuevos saberes y experiencias en los niños del Centro Comunitario Jesús Maestro (CCJM) acerca de la localidad Ciudad Bolívar.

Para tales fines, fue preciso un enfoque de investigación cuantitativo, ya que este permitía medir estadísticamente la realidad del grupo poblacional en relación con el conocimiento y los diferentes imaginarios que tienen del territorio donde actualmente conviven, y con base en dicha información diseñar el OVA. Cabe señalar que un enfoque cuantitativo, se caracteriza por utilizar la recolección de datos con la finalidad de probar hipótesis mediante la medición numérica y el análisis estadístico, buscando establecer patrones de comportamiento y la comprobación de teorías en contextos específicos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para esta experiencia, la recolección de información se recolectó a través de instrumentos como la observación directa —en este caso, no participante—, el pretest y el postest; los cuales, por ser herramientas propias del enfoque cuantitativo, posibilitarían la obtención de la información empírica y teórica necesaria para llevar a cabo la experiencia pedagógica.

Estos instrumentos se eligieron por las siguientes razones: la observación no participante es aquella donde el investigador observa sin interactuar con los sujetos observados, por tanto, no hay intervención ni estimulación de respuestas o comportamientos, con lo cual se favorece la recolección confiable de los datos. Además, con ella se buscaba establecer cuáles eran los conocimientos y percepciones sobre Ciudad Bolívar que los niños y las niñas tenían antes y después de incorporar el

OVA en el Centro Comunitario y, de alguna manera, determinar cómo el OVA podía influir en sus saberes y experiencias con el territorio.

En cuanto a los instrumentos de pretest y postest, son cuestionarios que contienen las mismas preguntas y se aplican a una población al inicio de una investigación y al final de la misma, respectivamente, con el objetivo de comparar si se han generado cambios significativos en las categorías de análisis previamente decantadas de las preguntas formuladas en los test. Dichos instrumentos, según Heinemann (2007), proporcionan fiabilidad, objetividad y utilidad práctica.

A continuación, se presenta desde el enfoque praxeológico de UNIMINUTO la utilidad de los instrumentos implementados, los análisis derivados de los mismos y cómo estos se relacionan con los propósitos propuestos.

### Fase del *ver*: ¿Qué se observó?

Durante varias semanas, los estudiantes de PRS a través de la observación no participante realizada en las aulas de clase del Centro Comunitario Jesús Maestro y durante los recreos de los niños, identificaron comentarios negativos hacia la localidad y desconocimiento en cuanto a su historia, problemáticas y potencialidades. Esta primera exploración realizada desde la observación directa suscitó entre los estudiantes de PRS reflexiones relativas a la necesidad de que los niños de Ciudad Bolívar conocieran más sobre su localidad para que así tuviesen una mejor percepción de ella. De manera simultánea con este ejercicio de observación, los estudiantes aplicaron un pretest, en el cual se revisaron los conocimientos y las opiniones que el grupo objeto de estudio tenía sobre su territorio, y se indagó respecto cómo se sentían en el mismo. La información que se obtuvo no solo arrojó un panorama general sobre los procesos de aprendizaje que poseían los niños sobre el territorio que habitaban, sino que también permitió que los estudiantes de PRS revisaran de manera crítica su contexto de práctica y su rol en el mismo.

## Fase del *juzgar*: ¿Qué podría hacerse con la información obtenida y las reflexiones suscitadas?

La información recabada en el pretest mostró que los niños conocían muy poco sobre su localidad, pues ante preguntas como: ¿has recorrido tu localidad? que se refería a si los niños y las niñas en algún momento habían hecho caminatas por su localidad, ya fuera por iniciativa propia o por iniciativas familiares, escolares o de alguna institución local, las respuestas mostraron que el 70% de los niños del Centro Comunitario no habían hecho recorridos de ninguna clase por su territorio. Las respuestas a las preguntas ¿Qué problemáticas conoces de tu localidad? y ¿Cuáles son los lugares o sitios de referencia más importantes? indicaron que los niños poco o nada conocían de su territorio. A ello se suma la imagen de miedo e inseguridad que expresaron tener del lugar que habitan.

Este ejercicio de indagación posibilitó que los estudiantes de PRS contrastaran las respuestas de los niños con sus propias comprensiones de la localidad, lo cual también promovió que los estudiantes recurrieran tanto a fuentes primarias de información como a fuentes experienciales sobre la Localidad 19 de Bogotá.

Los resultados obtenidos y las indagaciones efectuadas llevaron a que los estudiantes de PRS interpelaran la manera de ver, de comprender y de actuar en una localidad que constituye su campo de práctica en responsabilidad social, pues concluyeron que si bien Ciudad Bolívar sigue siendo un territorio excluyente, olvidado y fuertemente estigmatizado por el desplazamiento forzado, el microtráfico, el paramilitarismo, la pobreza, el abandono estatal y el silencio que por temor mantienen muchos de sus habitantes, también ha sido, y sigue siendo, un territorio de fuertes luchas sociales, con grandes atractivos históricos, culturales y políticos que deben ser reconocidos, especialmente por sus niños y jóvenes.

## Fase del *actuar*: y, en concreto, ¿qué se hizo?

Una vez identificadas las situaciones problema y habiendo elaborado una comprensión de las mismas, en vista del auge de las tecnologías y de lo atractivas que estas resultan para los niños y los jóvenes, pues no solo posibilitan nuevas formas de ver y percibir el mundo, sino

también la forma en que se interactúa con el conocimiento y se comunican las experiencias; estudiantes y profesores del proyecto Voces Ciudad Bolívar, en alianza con profesores de otros proyectos como Creativ (Espacios Creativos con Tecnología) se dieron a la tarea de diseñar e implementar un objeto digital de aprendizaje que permitiera a los niños y jóvenes vinculados al proyecto Voces conocer más sobre su localidad y, de esta manera, tejer un lazo relacional más positivo con ella.

Así surgió el objeto digital de aprendizaje denominado *Nuestro territorio*, un juego para computadora en el que los niños y los jóvenes pueden hacer un recorrido por el territorio que habitan, que para efectos de esta experiencia fue el barrio el Oasis. En dicho juego, los participantes pueden conocer su barrio y su localidad a través de imágenes, textos y diversas preguntas sobre su ubicación geográfica y aspectos de tipo histórico, cultural y social. Cabe anotar que el OVA se utilizó con la orientación de los estudiantes de Práctica en Responsabilidad Social, que fueron los encargados de contextualizar el uso del juego. Dado que el Centro Comunitario es una institución que cuenta con aproximadamente 80 niños, muchos de ellos con escasos conocimientos tecnológicos y otros son menores de 6 años, fue necesario delimitar la unidad de análisis vinculando a la experiencia pedagógica solamente niños y niñas con conocimientos básicos en informática y mayores de 6 años de edad.

De esta manera, la muestra se tradujo en un subgrupo representativo del total de la población, es decir se contó con un grupo de niños y niñas de Educación Básica Primaria y Secundaria, conformado por 14 niños y 16 niñas de estratos socioeconómicos 0 y 1. Por esta razón se empleó un muestreo no probabilístico, en el que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la experiencia y del interés del investigador (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), motivo por el cual en estos 30 niños se encontró el elemento de representatividad de la población requerido para desarrollar la experiencia pedagógica, ya que esta pequeña porción poblacional del Centro Comunitario cumplía con los requisitos necesarios.

El OVA tipo juego se implementó en el CCJM, pues en dicho escenario los niños y niñas podían acceder con facilidad a los computadores. Durante un lapso de 2 meses, dos veces por semana, los niños y las niñas jugaron con el OVA. Finalizados los dos meses, se aplicó a

la población un postest, cuyos resultados al ser contrastados con el pretest pusieron en evidencia cambios significativos entre los conocimientos iniciales e imaginarios sociales que tenían los niños respecto a su barrio y su localidad antes de usar el OVA y los conocimientos y experiencias finales que adquirieron y experimentaron después de interactuar con el juego virtual.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos con algunas de las preguntas planteadas en el cuestionario:

Figura 10. ¿Conoces tu territorio? (pretest)

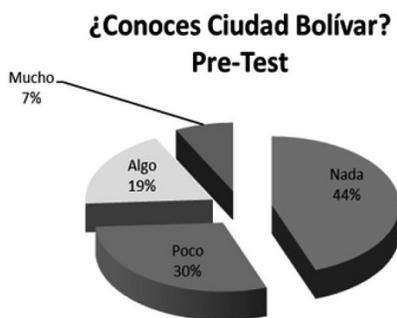
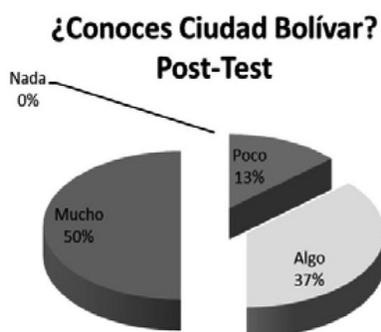


Figura 11. ¿Conoces tu territorio? (postest)



Fuente: elaboración propia.

La figura 10 refleja que, de los 30 niños, antes de la implementación del OVA un 30% consideraba que conocía poco de la localidad, y un 44% que no conocía nada de su territorio; esto, frente a un 7% que indicó conocer mucho de su localidad. Puede notarse en la figura 11 que, a los dos meses de implementado el OVA, hay un giro significativo en los resultados, pues el 50% de los niños consideran conocer mucho de su territorio, lo cual indica que hubo más de un 40% de aumento en este aspecto. También aumentó el porcentaje de niños que afirmaron conocer algo (del 19% del pretest, se pasó a un 37% en el postest). En consecuencia, se puede afirmar que los resultados indican que el OVA

tuvo una incidencia importante en cuanto a los conocimientos de los niños frente a la localidad.

Figura 12. Sentimientos respecto al territorio (pretest)

### ¿Cómo te sientes en tu barrio?



Figura 13. Sentimientos respecto al territorio (postest)

### ¿Cómo te sientes en tu barrio?



Fuente: elaboración propia.

Para la investigación también era importante conocer cómo se sentían los participantes en su territorio, pues a menudo los estudiantes de PRS escuchaban que los niños decían que su barrio era aburrido e inseguro, y que a veces tenían miedo de salir al parque. Esta información fue corroborada en ambos test. Como lo muestra la figura 12, el 46% de los niños sienten miedo del lugar donde viven, el 17% se siente triste y otro 17% manifestó estar alegre. Cabe mencionar que las categorías de alegre, con miedo, triste, aburrido y seguro fueron seleccionadas de acuerdo a conversaciones que sostenían los estudiantes cada vez que iban a realizar sus Prácticas en Responsabilidad Social con los niños del CCJM.

Con la implementación del OVA, los resultados, aunque no variaron de manera abrupta, sí se identificaron algunos cambios impor-

tantes. Por ejemplo, como se aprecia en la figura 13 puede verse que el sentimiento de miedo disminuyó del 46% al 43% y que la percepción de alegría se ha aumentado del 17% al 20%.

Figura 14. Lugares conocidos del territorio (pretest)

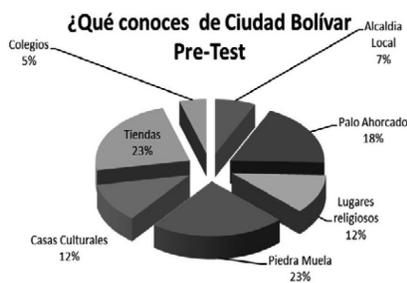


Figura 15. Lugares conocidos del territorio (postest)



Fuente: elaboración propia.

Frente a la pregunta ¿qué conoces de Ciudad Bolívar?, puede notarse que las respuestas se refieren a lugares emblemáticos como el Palo del Ahorcado, la Piedra de la Muela y las casas culturales, dado que son lugares históricamente reconocidos en la localidad. También hay respuestas referentes a lugares de autoridad local y religiosa como la Alkalidia Local y otros sitios de visita cotidiana como el colegio. En la figura 14 se observa que los colegios, las casas culturales, y los lugares religiosos son los menos conocidos por los niños y niñas del CCJM. Asunto que cambia dos meses después cuando los niños han interactuado con el OVA, pues en la figura 15, el conocimiento de las casas culturales aumenta a un 17%, el de los lugares religiosos a un 17%, y el reconocimiento de los colegios del barrio a un 19%. Dicho aumento positivo en las cifras refleja que el OVA fue determinante en el reconocimiento de más lugares y puntos de referencia que tenían los niños y niñas sobre su territorio.

## Fase de la *devolución creativa*: ¿Qué se aprendió de lo que se hizo?

Puede señalarse, en primer lugar, que los OVA son un campo novedoso de interacción, pues son herramientas dinámicas que se pueden implementar en cualquier contexto educativo, ya que permiten anclar los intereses educativos y sociales que los maestros consideran pertinentes para sus alumnos, y, en segundo lugar, que este juego virtual respondió a un deseo de mejorar las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje del proyecto Voces Ciudad Bolívar, pues no solo fue útil para los niños de la localidad, sino también para los estudiantes de PRS de UNIMINUTO.

Los registros de observación no participante y los resultados obtenidos en el pretest y el postest, previamente graficados, revelan la efectividad del diseño y la implementación de un OVA como herramienta para potenciar diversos aprendizajes y experiencias. En este sentido, los estudiantes y docentes vinculados al proyecto Voces reconocieron que dicho juego virtual les permitió resignificar conceptos, sentires y experiencias relacionados con la localidad de Ciudad Bolívar y, por ende, respecto a su propio contexto de práctica, pues los estudiantes de PRS, al igual que los niños que participaron en la experiencia pedagógica, desconocían muchas de las potencialidades de la localidad y tenían imaginarios negativos hacia la misma.

Por otra parte, esta experiencia pedagógica permitió demostrar que el acceso a la tecnología, por sí solo, no garantiza mejores procesos de enseñanza-aprendizaje ni una reducción en la brecha tecnológica; por eso es importante que se construyan estrategias pedagógicas digitales intencionadas, es decir, que estimulen el desarrollo de contenidos y experiencias relacionales y comunicativas adecuados a las necesidades educativas y sociales de los niños, los jóvenes y los adultos.

## Conclusiones del proceso

Los niños, las niñas y los estudiantes de PRS que participaron en la experiencia pedagógica percibieron haber conocido más sobre el lugar que habitaban y su contexto de práctica gracias al OVA, pues este juego virtual les permitió realizar recorridos sobre su barrio y conocer barrios cercanos, lugares históricos, culturales y populares que han estado

desde hace años en la localidad, pero que eran desconocidos por los niños y los estudiantes de UNIMINUTO, por ejemplo: casas culturales, alcaldías, y lugares emblemáticos cargados de historia como el Palo del Ahorcado y La Piedra de la Muela, así como espacios de referencia popular como las tiendas, las iglesias y los colegios cercanos.

También es importante destacar que si bien la localidad de Ciudad Bolívar por décadas ha sido estigmatizada como un territorio violento, pobre y sin oportunidades por estar en la periferia de la ciudad capital, y eso ha generado sentimientos de miedo y tristeza entre los niños, jóvenes y adultos que residen en dicho territorio, con la implementación del OVA no solo se logró que los niños y los estudiantes de PRS potenciaran sus conocimientos sobre la localidad, sino también que aumentara su percepción positiva frente a la misma.

Lo anterior significa que, como lo señala Arcila (2010), por medio de un OVA el individuo es capaz de expresar y narrar qué conoce, cómo se percibe y cómo se siente, como ser individual y como ser colectivo que habita en un territorio particular, lo cual le ayuda a fortalecerse y a pensar sobre la forma como lo ven los demás, pero también sobre la forma como el mismo se percibe, y se siente en un lugar determinado.

Asimismo, durante el desarrollo de esta experiencia pedagógica se pudo demostrar que los OVA son herramientas tecnológicas de bajo costo, de fácil adquisición y manejo; y lo más importante, que son ayudas tecnológicas y pedagógicas que además de ser útiles para los maestros, son atractivas y creativas para los alumnos, pues a través de ellos se pueden presentar contenidos temáticos de manera agradable y dinámica, dado que permiten el uso de imágenes, cuestionarios, música y videos, entre otros recursos. Además, se pueden diseñar diversas actividades que potencian el análisis crítico, sensible, ético y reflexivo de la realidad, el trabajo colaborativo, el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro.

Por otro lado, la experiencia pedagógica permitió reconocer que las estrategias pedagógicas implementadas en las aulas de clase o en los diferentes escenarios de aprendizaje deben desafiar constantemente las habilidades pedagógicas de los maestros y llevar a los alumnos a explorar nuevas formas de aprender y desaprender, pues con ello se logra promover procesos más acordes a las demandas educativas de la sociedad.

En últimas, esta experiencia pedagógica muestra que los procesos educativos deben ir cada día más ligados a la tecnología, ya que esta provee y facilita múltiples formas y espacios para conocer, interactuar, percibir y aprender, lo que convierte a los objetos virtuales de aprendizaje en instrumentos pedagógicos importantes, pues tienen la capacidad de permear los sentidos de quienes interactúan con ellos.

## Referencias

- . Arcila, C. (2010). *La presentación del sí-mismo en los entornos virtuales comunicación, alteridad e identidad en chats, blogs y redes sociales* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- . Colombia Aprende (2016). *Objetos de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/objetos/>
- . Gil, E. (2002). *Identidad y nuevas tecnologías: repensando las posibilidades de intervención para la transformación social*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gil0902/gil0902.pdf>
- . Heinemann, K. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- . Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Se. México: McGraw-Hill.
- . López, E. (2007). Aproximación a una taxonomía de los objetos de aprendizaje. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Educación y Ciencia*, (10), 13-18.



# 17

## LA GALERÍA CONTABLE

*Luz Herminda Espejo Novoa*

### Introducción

Un tema que ha sido motivo de estudio en Colombia es la didáctica activa en el aula como posibilidad de aprendizaje significativo, la cual se requiere que sea agradable, de movimiento y que quede plasmada para siempre. La didáctica de *La galería*, empleada en la enseñanza de la contabilidad financiera tiene un objetivo claro: proponer una estructura diferente como parte de la formación de Contadores Públicos, con el fin de generar interés, empatía y agrado por el aprendizaje e imprimir también lo más importante: el conocimiento.

Proponer al estudiante un entorno lúdico genera en él entusiasmo, desenvolvimiento y espíritu investigativo para el desarrollo de actividades nuevas que le permitan obtener mayores conocimientos y que estos perduren y se puedan aplicar a los diferentes contextos en que se desenvuelve.

Con el presente trabajo se quiere proporcionar al docente una herramienta didáctica adicional para la enseñanza de la contabilidad y otras áreas afines. Por ello, a continuación, se da a conocer a profundidad el manejo de esta estrategia didáctica en el aula.

Para realizar la actividad se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: tiempos, cantidad de estudiantes, dimensión del salón y claridad en la temática que se va a tratar. El no considerar todos estos factores puede generar limitaciones al realizar el ejercicio.

## Marco teórico: revisión de la literatura

Hoy por hoy existen variados estudios que analizan la contabilidad y la lúdica. En internet y en diferentes lugares encontramos mayores conocimientos y saberes; ya la universidad perdió el monopolio del saber y, por tal razón, la academia se debe preocupar por llevar al estudiante saberes nuevos y diferentes al que se encuentra en la web (Fernández, 2010), el trabajo es captar nuevamente la atención del estudiante; estamos ante una buena oportunidad de lograr nuevamente el interés y que la clase no se torne aburrida.

Diferentes autores (Acosta & Sanchez, 2006; Seltzer, 2008) corroboran que el estudio de la contabilidad se ha caracterizado por ser empírico y tradicionalista, lo cual hace que los maestros al enseñar la cátedra no se ocupen de hacer los ajustes que se requieren para atender a las necesidades actuales del mercado y de los estudiantes. Según la revisión de la literatura efectuada en el marco de esta experiencia, es evidente que asumir la labor docente en el aula de manera magistral no deja tanta huella de aprendizaje como cuando se hace de manera lúdica (Litwin, 1997)

## Descripción de la herramienta

Al grupo en general se le explica la dinámica que se va a llevar a cabo en *La galería contable*. Se expone la temática de estudio y luego se conforman grupos de trabajo, cada uno de los cuales deberá investigar sobre el tema propuesto o sobre un tema visto en clase.

## Información y retroalimentación

Los estudiantes cuentan con un foro temático en el aula virtual. Se trata de un espacio para que cada uno pueda estudiar el tema y vaya preparado cuando se presente la galería. Adicionalmente, este espacio

constituye un canal de comunicación para que el estudiante reciba retroalimentación por parte de los compañeros y del profesor. Esta consiste en que las preguntas no resueltas en la actividad se harán por este medio.

## Preparación de la actividad

En la siguiente semana, los estudiantes llevan al aula material para elaborar el trabajo que han de presentar, según la temática que les haya correspondido (hojas de colores, revistas, cajas, letras...). Se sugiere utilizar material reciclado.

Como criterios para calificar la actividad se tienen en cuenta la creatividad, el conocimiento del contenido, la profundidad con que se ha tratado el tema en el foro y el desenvolvimiento al exponer el trabajo.

## Presentación de la actividad

Los estudiantes llegan con el material preparado (según el tema), y lo adhieren en la pared que ha sido asignada con antelación, para ello cuentan con 10 minutos (figuras 1 y 2). Deben llegar preparados para la rotación, que se hace en el sentido de las manecillas del reloj; cambian de expositor cada vez que el instructor da la orden de rotar, y el que está exponiendo debe rotar en el grupo que sigue al suyo. Previamente se les avisa a los estudiantes con cuanto tiempo contarán para presentar su exposición (máximo 15 minutos). Los estudiantes que están escuchando la exposición deben hacer preguntas a sus compañeros porque ellos han leído sobre el tema que han puesto en el foro; si en alguna de ellas el expositor no sabe la respuesta, podrá resolverla luego a través del foro.

Figura 16. Estudiantes preparando la galería



Fuente: fotografía tomada por los estudiantes.

Figura 17. Cartel realizado para la galería



Fuente: fotografía tomada por los estudiantes.

## Resultados

252

El resultado obtenido en esta experiencia es ampliamente positivo, ya que se evidencia un aprendizaje autónomo, creativo e innovador. El estudiante se ve muy involucrado en la parte académica.

Por otro lado, es una exposición en donde todos los integrantes saben el tema, pero lo presentan de una manera diferente. Se nota el agrado por la temática vista y la aprehensión de la misma.

## Impacto

Con el cambio de una clase magistral a un aprendizaje completamente autónomo, lúdico y creativo, hubo una respuesta muy positiva de los estudiantes, al participar de un proceso en el que todos los asistentes contribuyen al proceso de aprendizaje.

Utilizar este tipo de dinámicas en clase permite lograr un aprendizaje significativo, ya que se llega a los estudiantes de una manera diferente, funcional y llamativa que los motiva y les da mayor ánimo para aprender.

## Conclusiones

La actividad lúdica de *La galería* es una práctica reflexiva, no espontánea, que supone un procedimiento intelectual y no una simple repetición mecánica, tal cual como UNIMINUTO lo promueve en varios escritos sobre las fases del proceso praxeológico en el que se basa su modelo educativo:

### Fase del *ver*

En la práctica pedagógica se realiza una reflexión concreta acerca del tema que se tratará y se dan las pautas del trabajo que se va a realizar. Se plantea y orienta un problema, situación o caso ocurrido en las instalaciones de una compañía y, por medio de un proyecto de aula llamado *La galería*, se plantean propuestas para el aprendizaje significativo; así, el maestro y sus estudiantes se involucran activamente en el proceso de construcción del conocimiento.

### Fase del *juzgar*

La creación colectiva realizada en la actividad permite responder al planteamiento ¿qué puede hacerse? No se trata únicamente de lo que se hace en la actividad, sino del hecho de trabajar con más pasión, ya que este tipo de prácticas sacan al estudiante de la rutina y, de paso, facilitan el aprendizaje y el desarrollo de un sentido crítico y riguroso por parte de los estudiantes.

También se aprecia una reacción muy positiva del docente, una inmensa satisfacción al contribuir y al culminar este proceso.

La actividad es funcional porque toca la parte sensible del estudiante, pues se involucra la creatividad y se abren otros espacios que él probablemente no conocía aún.

### Fase del *actuar*

Pasa de la investigación experimental a la aplicación práctica y responde a la pregunta ¿Qué hacemos en concreto? Y la respuesta es: lograr un aprendizaje significativo, el cual es posible mediante la práctica pedagógica de *La galería* que permite salir de la monotonía. Una propuesta pedagógica aplicable no solo a la contabilidad, sino a cualquier área del conocimiento.

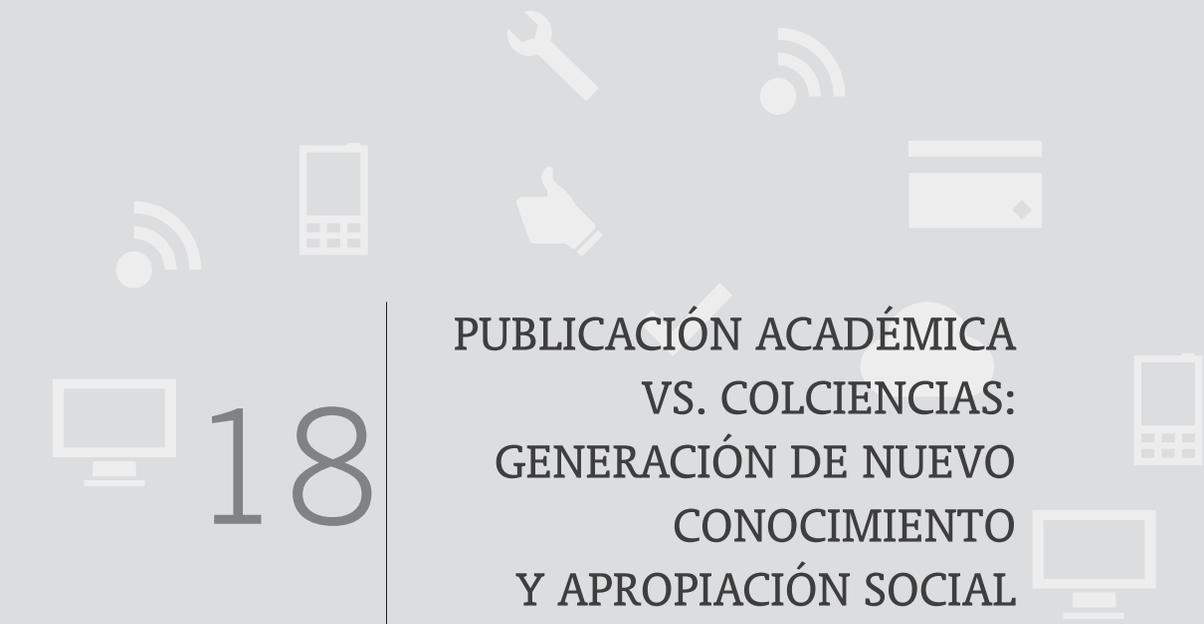
## Fase de la *devolución creativa*

Entre los elementos teóricos, es preciso tener en cuenta que cada uno en su mundo aprende diferente y, por tal razón, se debe considerar la situación de cada estudiante de acuerdo a la forma de aprendizaje y, en consecuencia, se debe tratar de manera individual, aunque la actividad se realice en equipo, colaborativamente.

Respecto a la pregunta: ¿Qué aprendemos de lo que hacemos?, la respuesta es que el cambio de actividad académica le permite al estudiante un aprendizaje basado en objetivos, pero de una forma lúdica. Para que haya mayor claridad en lo expuesto, cabe anotar que, Ausubel, Novak y Hanesian, (1983) plantean que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Se entiende aquí por *estructura cognitiva* el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

## Referencias

- . Acosta, J., & Sanchez, P. (2006). Metodología pedagógica de las ciencias contables. *Revista virtual de estudiantes de contaduría pública*. Antioquia: Universidad de Antioquia. Facultad de ciencias económicas. Departamento de ciencias contables.
- . Ausubel, D. Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- . Fernández, F. (2010). *Internet en la vida de nuestros hijos ¿Cómo transformar los riesgos en oportunidades?* Recuperado de [http://www.bibliotecaspublicas.es/villanuevadel\\_pardillo/imagenes/Internet-en-la-vida-de-nuestros-hijos.pdf](http://www.bibliotecaspublicas.es/villanuevadel_pardillo/imagenes/Internet-en-la-vida-de-nuestros-hijos.pdf)
- . Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF Defensa 599.
- . Seltzer, J. (2008). *IFAC y la formación de contadores profesionales*. Recuperado de [http://www.facpce.org.ar/web2011/files/img\\_prof\\_art\\_tec/ifac\\_y\\_la\\_formación\\_de\\_contadores.pdf](http://www.facpce.org.ar/web2011/files/img_prof_art_tec/ifac_y_la_formación_de_contadores.pdf)



# 18

## PUBLICACIÓN ACADÉMICA VS. COLCIENCIAS: GENERACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO Y APROPIACIÓN SOCIAL

*Roger Alexander Reyes Rojas*

### Introducción

La política del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación colombiano ha venido transformándose en los últimos años. En 2013, Colciencias, que es la entidad encargada de dictar la política pública de investigación, lanzó un nuevo modelo para medir y clasificar a los grupos colombianos y a sus investigadores. Los parámetros establecidos en este modelo demandan que la producción del país se ponga al servicio del posicionamiento y la internacionalización. A pesar de que Colciencias declara de forma inequívoca que su misión es la de “fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia” y que esto lo hace para “generar e integrar el conocimiento al desarrollo social, económico, cultural y territorial del país”, el sistema de indicadores que pretende construir mediante el cambio del modelo para medir los grupos (los grupos y sus investigadores), responde a estándares internacionales y sistemas de indexación de publicaciones en el que la literatura científica de países de periferia o aquella que no se publica en inglés tiene un papel significativamente menor.

Los artículos científicos se valoran en la medida en la que se publiquen en índices de citación y, específicamente, en aquellos que fueron creados o en Estados Unidos (los índices del famoso Web of

Science, WoS) o en Europa (el cada vez más reconocido Scopus y el Scimago Journal Rank, SJR). Los libros tampoco escapan a la indexación y, para que sean tenidos en cuenta como productos de investigación, deben someterse a procesos estandarizados de evaluación y de normalización editorial.

Por otro lado, indicadores de rendimiento, como el índice h, se introducen en la escena de la evaluación de la producción académica colombiana, de manera que ya no solo se exige a las publicaciones que sirvan como canal para difundir y divulgar el conocimiento, sino que demuestren su eficiencia en cifras.

Todos estos cambios imponen una serie de nuevas presiones en los investigadores. Investigar, publicar y divulgar ya no es suficiente, sino que ahora es indispensable que los efectos de lo que se publica sean medibles en cifras.

Gracias a la experiencia en el trabajo editorial, que implica un conocimiento de diversos procesos y de agentes involucrados en ellos, y a la formación profesional en escritura creativa, nos proponemos realizar un esfuerzo integrador entre los requisitos exigidos por Colciencias<sup>1</sup>, que visibilizan la investigación docente, y la producción como reflejo de la vocación de este quehacer mediante la generación de conocimiento y apropiación social por parte de los profesores de UNIMINUTO.

A lo largo de los años, desde la Dirección y la Coordinación Editorial para revistas indexadas de instituciones de educación superior, y aún hoy, hemos visto cómo las exigencias de Colciencias y de los diferentes índices de medición para la publicación académica se convierten en una camisa de fuerza para que los docentes puedan visibilizar los resultados de sus procesos de investigación. Pero ¿por qué sucede esto?

En primera instancia, podemos hablar de un desconocimiento general de los requisitos y los intereses editoriales de los centros de publicación. Existen diferentes medios según el tipo de publicación que se elija, tales como libros, capítulos de libros, revistas, artículos de revista, ensayos y documentos de trabajo (que se conocen también

---

1 Al respecto, pueden consultarse los documentos de Colciencias (2016; 2017a y 2017b) relacionados en la lista de referencias.

con el nombre de literatura gris), a los cuales los investigadores pueden postular sus documentos.

Más allá de la falta de conocimiento, también se presenta un afán de “hacer carrera”. Así, si bien los docentes conocen los medios y recursos para publicar, muchas veces se alejan de sus intereses reales, aquellos inherentes a sus búsquedas personales, de modo que se cae en un mercantilismo académico y un debilitamiento de la auténtica vocación, en aras de un mejor salario o del prestigio profesional.

Sin embargo, en algunos casos sí se logra un equilibrio entre la vocación del docente y su trabajo de investigación. Por ejemplo, el profesor Xavier Emery afirma: “Investigo por curiosidad intelectual y por la autonomía. No me gusta ser prisionero de la rutina profesional. Y, modestamente, puedo decir que contribuyo al progreso de nuestra área” (como se citó en Otero, 2008). Como en este caso, las investigaciones en UNIMINUTO deberían brindar a sus docentes la posibilidad de apostarle a productos derivados de sus reflexiones e intereses, que a la vez cumplan con los tan temidos requisitos de publicación.

Además, ya que la misión de la institución implica un espíritu de transformación social y su modelo educativo es el praxeológico, se pretende llevar la reflexión hasta aplicaciones concretas de los resultados de las investigaciones para dar a las poblaciones involucradas unas condiciones más humanas.

## Planteamiento del problema

¿Cómo podemos ayudar a que los docentes emprendan proyectos de investigación que generen productos de nuevo conocimiento y de apropiación social, mediante la implementación de una rutina de escritura que responda tanto al espíritu de transformación social del Minuto de Dios como a los requisitos editoriales de los índices de medición, las bases y las entidades que posicionan las publicaciones académicas a nivel nacional e internacional?

## Métodos e instrumentos

Se hará un acercamiento entre los métodos y fines de la escritura, así como a la escritura científica y académica para que, mediante la implementación

de una rutina de escritura, la producción del investigador aumente y se le facilite cada vez más la elaboración, la difusión y la divulgación de sus investigaciones, de una manera mucho más efectiva y entre públicos diversos. También se dará un contexto para entender el panorama internacional y colombiano para publicar en la academia, y algunas herramientas esenciales a la hora de tomar una decisión respecto a dónde publicar.

Todo lo anterior se ha estructurado mediante la pedagogía praxeológica, en donde la fase de *ver* corresponde al estado del arte de las publicaciones académicas y las condiciones actuales que imponen el Publindex y los demás índices de medición; la fase de *juzgar*, a una toma de posición crítica frente al fenómeno observado; y la fase de *actuar*, a una propuesta en la línea de la escritura creativa, científica y académica, en la que las reflexiones docentes puedan constituirse en nuevo conocimiento y motor de transformación social. Por supuesto, la praxeología está implícita en todo el desarrollo del documento, pues cada una de las etapas que se proponen como recorrido y a la vez como herramientas, implica un ver, un juzgar y un actuar en el cual la escritura académica se constituye como proceso de *devolución creativa* por excelencia.

## Contexto editorial académico

En primer lugar, es necesario hacer una contextualización sobre el sector editorial académico, así como del panorama de las publicaciones de este tipo a nivel nacional e internacional.

Para hablar sobre el sector editorial académico tomaremos un ejemplo. El proyecto editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia (2014), regido por el Acuerdo Superior No. 172, que reza en su objetivo:

Construir un catálogo de obras que siga los más altos estándares en calidad editorial y académica, con temáticas diversas, pertinentes para cada área o disciplina, con autores internos y externos a la Universidad, buscando contribuir de manera permanente a la validación, construcción y difusión de la investigación y el conocimiento. (p. 2).

Este objetivo no difiere mucho en la creación de los diversos centros editoriales de las universidades nacionales, como es el caso de UNIMINUTO:

El Centro Editorial UNIMINUTO se conformó en el 2010, a través del Reglamento de propiedad intelectual, Acuerdo 157 del 21 de mayo de 2010, este se encuentra adscrito a la Vicerrectoría General Académica, “a la cual corresponde administrar, producir y comercializar todo tipo de producción intelectual desarrollada en UNIMINUTO. Dicha oficina tendrá a su cargo también la publicación de obras de terceros, para ser utilizadas en los procesos educativos, previa la obtención de los correspondientes derechos patrimoniales o las autorizaciones pertinentes de sus autores o titulares de derechos” (Acuerdo 157, 2010, p. 36). Asimismo, en el acuerdo también se exponen las generalidades de los procedimientos editoriales y el registro de obras de propiedad intelectual. (Vélez, s. f.).

En pocas palabras, “el propósito sustancial de una editorial universitaria reside en difundir textos cuya edición muchas veces solo es posible como pura inversión cultural” (Anaya Rosique, 2010).

Pero ¿cómo se entiende el funcionamiento de estos centros editoriales bajo las regulaciones de los entes superiores a nivel nacional e internacional? Primero hay que entender que los proyectos editoriales son abiertos (públicos) y que involucran autores, evaluadores y lectores, quienes interactúan a través de publicaciones como revistas, libros, blogs editoriales y literatura gris (o documentos de trabajo). Aunado a esto, las características que rigen este mundo editorial universitario son la interacción, el fomento de la producción, la profesionalización (técnica y conocimiento) y la difusión de contenidos.

Para tener claro el panorama de la publicación académica, debemos tener en cuenta los datos que relacionamos a continuación. En Colombia existe la Asociación de Editoriales Universitarias (ASEUC), conformada por más de 60 miembros; en América Latina, la Asociación de Editoriales Universitarias de América Latina y el Caribe, que incluye 22 países con sus editoriales universitarias; en los Estados Unidos está la Association of American University Presses (AAUP), que tiene más de 130 integrantes en todos los continentes; y en Europa, la Association of Learned & Professional Society Publishers (ALPSP), que tiene más de 300 editoriales académicas y profesionales, sin ánimo de lucro.

No obstante, también existen editoriales académicas comerciales como Elsevier (líder mundial proveedor de soluciones de información), Springer (con más de 2900 revistas y 200 000 libros), Emerald (editora global que vincula la investigación y la práctica en beneficio de la sociedad), Taylor & Francis (con 2400 journals y 5000 nuevos libros) Wiley (que es un proveedor de soluciones con contenido habilitado para mejorar los resultados en la investigación), y editoriales profesionales y técnicas, como Legis, Temis, Celsus y McGraw-Hill, entre otras, con propósitos muy específicos y campos académicos puntuales.

Por otro lado, están los repositorios de área de acceso abierto, como ArXiv, The SAO/NASA Astrophysics Data System (ADS), CiteSeerx, PubMed Central (PMC), Europe PMC y Research Papers in Economics (RePEc), que permiten el acceso libre y gratuito a la literatura científica, fomentando así su libre disponibilidad en Internet y facilitando a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución o cualquier otro uso legal sin ninguna barrera, salvo la de distribución y reproducción, con el fin de dar al autor el control sobre su trabajo y el derecho a ser reconocido y citado.

Así, tenemos el panorama general y los roles que se pueden cumplir en él. Si bien estamos llenos de reglas y parámetros, estos no hacen imposible el firme propósito de visibilizar las investigaciones. Además, tampoco pueden desconocerse los incentivos y el reconocimiento inherentes a la publicación académica.

## Mapa para escritores académicos

A continuación, se presentan dos tablas que nos ayudarán como guía para saber qué se publica, con qué objetivo y qué tipos de textos podemos encontrar (tabla 15), y qué tipologías textuales se consideran en el contexto de las publicaciones académicas y en qué áreas se usan con mayor frecuencia (tabla 16).

Tabla 15. Qué se publica, con qué objetivo y en dónde

Tipos de publicaciones	Objetivo	Tipos de textos
Colecciones de libros	Investigación, docencia, difusión, profesionalización	Técnicos, universitarios
Colecciones de revistas académicas	Investigación de punta vs. investigación “confiable”	científicos, académicos

Revistas profesionales	Coyuntura, formación y ejercicio profesional	Derecho, finanzas, salud
Literatura gris	Avances de investigación, <i>preprints</i> , información de interés público	Docencia

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16. Tipologías textuales y áreas del conocimiento

Tipologías textuales	Áreas del conocimiento
Libros y capítulos	Usual en ciencias sociales y humanidades
Artículos	Usual en todas las áreas, pero es un formato generalizado en salud, ingenierías y algunas ciencias básicas
<i>Working papers</i> (avances, reportes)	Usual en áreas como la economía y también en algunas básicas como física, matemáticas y algunas ingenierías
Otros	Reportes técnicos (ingenierías), casos clínicos (salud), ensayos (humanidades y ciencias sociales)

Fuente: elaboración propia.

¿Y cómo se lee hoy día?, es decir, ¿en qué formatos nuestros posibles lectores se acercan a nuestros productos? En primer lugar, todavía usamos el medio impreso, aunque ya no con tanta preponderancia; se mantiene en los libros y, en especial, los académicos lo prefieren; no ha sido el fin, porque aún hay amantes del papel, pero esta relación es más de carácter pasional que utilitaria. Por su parte, el formato digital se usa en especial en las revistas y para “consumir” los artículos es lo más usual (los profesores y estudiantes ya no los consultan si no están en medio digital). Además, tenemos los formatos enriquecidos, de tipo hipertextual; hoy por hoy en libros y revistas se están experimentando formatos complementarios (videos, audios, entrevistas a autores, figuras animadas, *crossmedia* y demás recursos que hacen de la lectura una experiencia más dinámica).

A estos formatos descritos, el usuario puede acceder mediante dos vías: el acceso cerrado, que se hace por pago, por suscripción, y sigue un modelo basado en ventas (compra del papel, compra del producto digital —libro, capítulo o artículo—), o el acceso abierto, el cual abordaremos líneas más adelante. Así, el usuario puede suscribirse a bases de datos académicas o bibliotecas como ScienceDirect, Proquest, Emerald, Wiley, Ebsco (p. ej. Business Source Premier), JSTOR, Legis, entre otras.

En cuanto al acceso abierto:

Desde hace ya más de una década, un movimiento internacional ha venido cobrando fuerza en el contexto académico: el acceso abierto. La filosofía del acceso abierto se sustenta en un principio ético: el conocimiento científico se produce no para beneficio de unos pocos —los que pueden pagarlo—, sino que debe difundirse de manera libre, democrática y, ahora, gracias a los desarrollos tecnológicos, masivamente a través de internet, para que cualquier persona interesada en un tema o problemática pueda acceder a una literatura confiable. (Acero Gómez, 6 de agosto, 2015).

Pero ¿dónde buscar en acceso abierto? En primer lugar tenemos los repositorios temáticos (ya vistos; SSRN) e institucionales (D-Space, E-Prints); luego, los directorios de acceso abierto, como Directory of Open Access Journals (DOAJ), Directory of Open Access Books (DOAB), Directory of Open Scholarly Resources (ROAD); las bibliotecas digitales de revistas: Scientific Electronic Library Online, SciELO.org (Brasil) y SciELO Colombia; la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); y, por último, las editoriales universitarias de acceso abierto, como la de la University College London (UCL) —que ocupa el séptimo puesto en el mundo—, las distintas editoriales canadienses y las latinoamericanas.

## No todo lo que brilla...

El internet da acceso libre a mucha información, a mucha literatura, incluso aparentemente científica, pero allí crece mucha cizaña, y en el medio, algo de trigo (uno de los principios del acceso abierto es que se refiere a la literatura académica arbitrada). En ese sentido, blogs, sitios de construcción pública o abierta (como Wikipedia) no son del todo

confiables, pues no toda la información que está allí es verídica, ni ha sido escrita por expertos, ni siempre ha sido filtrada.

Por otra parte, están los depredadores editoriales. Este fenómeno consiste en que algunas editoriales (no universitarias) y revistas de acceso abierto publican, pero cobran por ello a los autores (*article processing charges*, APC's), por lo que la calidad de la literatura que producen es baja (entre más publiquen, más facturan por costos transferidos a los autores).

## ¿Qué implica publicar en la academia?

Ya hemos establecido el contexto y un mapa para tener claro el campo de la publicación académica; ahora, debemos considerar las implicaciones de publicar en la academia.

Por un lado, hay que aplicar la regla de tres, que consiste en la gestión de contenidos, es decir su creación, adaptación y evaluación; por otro, la producción de contenidos, su edición, normalización y salida; y, por último, el proceso de pospublicación, es decir la difusión y divulgación, pues es necesario prever y hacer un rastreo de a quién le llega, quién lo usa, cómo lo usa y cómo mido todos estos aspectos.

Una segunda consideración es el proceso de creación de los contenidos. Algunos consejos que se pueden seguir para la escritura académica, a manera de pasos, son: investigue, escriba, termine y publique. No tiene sentido investigar si no hay una producción escrita que respalde esa investigación. Como dice un principio de Redalyc: “la ciencia que no se ve, no existe”.

Además, el tema y la calidad de la investigación son muy importantes para poder publicar. Por ello, el escritor debe seleccionar los problemas que le interesen a él y a otros pares o colegas (debe interactuar para recoger nuevas ideas o para afinar sus intuiciones). Si el investigador comparte sus intereses, de seguro recibirá retroalimentación que en algún momento le será útil. La calidad de la investigación es clave, es el insumo (p. ej. los conceptos o la metodología).

Es de vital importancia realizar una adecuada revisión de la literatura. Hay que usar las referencias para indicar cuál es la perspectiva que se tiene del tema, pues un texto académico no es una colección de

opiniones personales. En este sentido, se deben usar las fuentes que sean más adecuadas para desarrollar y sustentar su punto de vista.

Adicionalmente, cada tipología textual tiene sus propias reglas (p. ej. existen diferentes tipos de artículos, y a su vez estos son muy diferentes a los capítulos de libros). No obstante, hay que recordar siempre el esquema básico: introducción-desarrollo-cierre, pues esta superestructura aporta significativamente a la coherencia del texto.

Por otra parte, hay que esforzarse en la calidad de la escritura, trabajar en el uso correcto del idioma y la claridad de la redacción, ya que esto puede marcar la diferencia entre un sí o un no de un revisor, es decir, que el artículo sea aprobado o rechazado en un primer intento. Recuerde, además, que no se puede escribir sin leer, releer y releer, y volver a revisar lo que se ha escrito. Hay que ser riguroso con la autoedición y diligente con las observaciones de los pares y los expertos en el tema que estamos tratando.

Otra implicación es la adaptación al contexto y la selección de la línea editorial, del medio en el que se va a publicar. Si no se ha revisado bien la “tradicción” del medio (es decir, por qué es reconocida la editorial, cuál es el enfoque de la revista, BTR vs. SR), su historia y su espectro temático, se puede estar perdiendo el tiempo.

Una recomendación muy viva es que el investigador-escritor siga las instrucciones o pautas editoriales, de manera que cuando postule un texto no pierda su tiempo y le haga perder el suyo a los editores con un texto sin pertinencia, sin revisar cuidadosamente las políticas y normas de presentación en el medio en el cual se piense publicar. Es un paso sencillo, pero muchos autores fallan en esto.

Para cualquier revista o editorial universitaria es necesario que los textos sean originales e inéditos, así que los autores no deberían simplemente copiar y pegar, porque esto es plagio, un delito que tiene implicaciones legales y de reputación. Aquel autor que plagia puede ser sometido al escarnio público, queda marcado en el medio como con una letra escarlata. En este mismo orden de ideas, es recomendable no recurrir a refritos, pues también existe el autoplagio, que es igual de grave al caso anterior.

Así, hay que tener exclusividad en la postulación. No se debe presentar el documento simultáneamente a varias revistas o editoriales,

sino solo a una editorial o a una revista, ya que este comportamiento es también antiético e incorrecto. No hay que poner en riesgo el prestigio por simplemente intentar resultados fáciles de publicación.

Otro asunto por pensar es la contribución del trabajo al conocimiento (lo que expresamos anteriormente como *generación de nuevo conocimiento y apropiación social* del mismo). ¿Qué aportes le está dando a la comunidad académica el producto escrito, más allá de sumarse a una larga lista de productos que habitan los repositorios y las bibliotecas esperando, unos, a ser consultados y otros, a ser desempolvados? ¿Qué aporta al país, a la sociedad, al mundo, a las personas?

Por otro lado, aunque es un factor más técnico, pero que igual hay que considerar, es importante tener claridad en el estilo de citación que maneja el medio en el cual se va a publicar, pues ciertos estilos son más pertinentes según las distintas áreas, como el APA (para ciencias sociales), Vancouver (ramas de la salud), IEEE (las ingenierías), MLA (humanidades) y Derecho (Chicago, Bluebook). En este punto no debemos olvidar que las editoriales y revistas también determinan sus particularidades, como perfil de autores, por ejemplo.

Tampoco se puede perder de vista el proceso de evaluación, que establece un conocimiento confiable, pues tanto las editoriales como las revistas tienen procesos establecidos para evaluar los textos que reciben (incluso los de enfoque comercial). En la tabla 17 encontramos algunos tipos o estilos de arbitraje y su respectiva explicación en términos funcionales.

Tabla 17. Tipos de arbitraje para publicaciones académicas

Sistema doble ciego	Se cierra para autores y evaluadores, es decir que el autor no sabe quién lo evalúa ni el evaluador sabe a quién está evaluando.
Sistema ciego en un sentido	Se abre para los evaluadores, quienes pueden enterarse de a quién evalúan.
Sistema abierto	No hay reserva de identidades.
Revisión luego de la publicación	Queda abierto a comentarios.

Revisión en cascada	Se pasa a otra revista si se rechaza, lo que le da una nueva posibilidad al autor para liberarse del proceso y postular su trabajo a otro.
Revisión portátil	Los autores se encargan.

Fuente: elaboración propia.

Otro consejo práctico es: ame a sus revisores. Sentirse ofendido por las observaciones de los revisores es una actitud infantil. Al contrario, hay que saber aprovechar aquellos comentarios que reorienten el trabajo hacia nuevas perspectivas. También hay que ser respetuoso con los colegas que participan en la evaluación de su trabajo, es decir, someter a evaluación textos que hayan sido cuidadosamente escritos, que están terminados y que siguen las normas propuestas. No se debe olvidar que la evaluación muchas veces puede ser injusta e imperfecta, pero, en todos los casos, necesaria.

## Producción-edición profesional

¿Cuál es el propósito de la edición profesional? Hacer los textos legibles y adecuados para las convenciones de su área. Es un proceso que garantiza la calidad de los productos terminados (por llamarlo en términos artesanales o comerciales). A saber, hay dos grandes subprocesos de la edición profesional, que son la corrección de estilo y la maquetación.

La corrección de estilo se hace para evitar errores ortotipográficos, incongruencias en la redacción, fallas u omisiones en las citas. Esta puede realizarse en varios momentos para minimizar con cada uno de ellos los riesgos de fallas en la publicación final. Por ejemplo, el corrector realiza su primera corrección en un archivo digital (Word, por lo general) y envía el archivo con control de cambios al editor para que este último pueda advertirlos y aceptarlos o rechazarlos (en ocasiones el autor también participa de este proceso para aclarar posibles dudas o acatar recomendaciones de mejora, sean del corrector o del editor); luego, el archivo limpio con las correcciones aceptadas se pasa a diagramación, en donde nuevamente vale la pena revisar, pues en ocasiones los programas de diseño tienen problemas con las particiones de palabras u

otros; por último, es recomendable hacer una impresión de la revista o libro como va a quedar (lo que llaman *machote* o *maqueta*) para verificar que nada se haya desajustado de la versión digital a la física.

Por su parte, la maquetación es el seguimiento de convenciones editoriales (de la revista y del área), calidad editorial y textos “rastreados” (índices, Google Académico, entre otros). En este proceso hay que pensar la forma del producto como objeto, por ejemplo, el correcto armado de las páginas. En palabras de Morante (9 de septiembre, 2016): “la maquetación es la forma de componer las páginas dentro de un documento, combinando sus diferentes elementos, imágenes, textos, iconos, tablas, botones (en el caso de una maquetación interactiva), etc.”. Y advirtiendo su importancia:

Un texto bien redactado se merece una buena maquetación, porque sino [*sic*] todo ese trabajo que se ha realizado se viene a pique si una vez impreso, la tipografía o composición de los textos e imágenes no invita a leerlo, porque no se han respetado ciertas normas, una tipografía apropiada, el espacio entre letras (*kerning*), espacio entre palabras (*tracking*), interlineado, espacio entre párrafos, la separación entre texto con la imagen, donde se coloca esa imagen dentro de la página y muchos detalles más, que invitarán a leer o provocará rechazo, porque en la maquetación como en la vida hay que hacerse las cosas fáciles. (Morante, 9 de septiembre, 2016).

En tal sentido, en este proceso, el papel de los autores es clave, pues si no son minuciosos, los problemas no serán solo para el editor.

## Pospublicación: su propósito

Hay todo un mundo allá afuera, un océano de publicaciones, y los textos no nadan solos; hay que ayudarles o lanzarlos con salvavidas. Es importante publicar en buenos medios, de prestigio, visibles, conocidos para el área y con infraestructura tecnológica adecuada. Por ejemplo, si pertenezco a un grupo de investigación, es necesario diseñar e implementar una estrategia de divulgación de lo que se publica, como una actividad indispensable y sistemática (que los pares se enteren). Ahora, si publico otros trabajos, ¿los uso, los usan mis estudiantes, los citan?

Desde hace algunos años los índices de medición han puesto su mirada en el uso de los textos académicos publicados, pues de nada sirven, tanto impresos como digitales, si no se consultan ni se actualizan, si no hay lectores que les den vida.

A partir de allí aparecen propuestas de medición como la de Jorge Hirsch, de la Universidad de California, que se conoce como *índice h*, una estrategia para medir la cantidad de citas que ha recibido un académico con relación a sus trabajos publicados. Mi *h* resulta de *h* trabajos que he publicado que han recibido al menos *h* cantidad de citas cada uno. Si tengo un índice *h* de 49, quiere decir que tengo 49 trabajos que han recibido, como mínimo, 49 citas cada uno.

Otro elemento que ha adquirido mucha relevancia es el factor de impacto. Los índices de citación también miden las citas que recibe una revista, con relación a las revistas dentro del índice. Para sacar el factor de impacto de 2016 de una revista, observo cuántas veces los trabajos de 2014-2015 fueron citados en 2016.

## Kit de supervivencia: esenciales

¿Qué tan visible es el medio en el que publico? Los índices de citación, los índices bibliográficos y las bases bibliográficas establecen un canon de la literatura académica. Aquí se presenta un listado top para la consideración de los investigadores de UNIMINUTO y demás interesados en la publicación académica:

- Sires: Scopus, JCR, SciELO, Redalyc, Book Citation Index, SciELO libros, Editoriales universitarias y académicas, repositorios de área.
- Scopus: 1368 revistas; solo 19 de ellas provienen de países hispanohablantes (el 1% y, de esas, algunas ya se encuentran en inglés).

Dentro del *kit* de supervivencia, es muy importante el manejo del idioma inglés, y cada vez se vuelve más indispensable, al menos, leerlo bien. El manejo del inglés permite mayor interacción con el mundo y más posibilidades en la consulta y la citación de los trabajos con personas involucradas en la academia, lo que representa una mejora en las estadísticas o el récord de un autor.

Algunas cuestiones que es necesario revisar del medio en el que se va a publicar son:

- *Infraestructura*: ¿Qué equipo tiene el medio en el cual lo voy a hacer? (formación, experiencia, trayectoria, distinciones, reconocimiento); ¿en qué formatos y por cuáles medios publica?, ¿qué plataformas usa? —¿el Open Journal System? —, ¿con qué estrategias y canales de difusión cuenta? —¿tiene DOI? —, ¿preserva digitalmente los textos?).
- *Audiencia*: ¿Tiene indicadores de descargas?, ¿qué métricas maneja?, ¿es disciplinar o miscelánea (la revista, la colección de libros, el repositorio) ?, ¿mi trabajo corresponde a su línea editorial o temática? (administración vs. Economía; es clave revisar, leer y citar trabajos previos).
- *Desempeño*: ¿Qué tan riguroso es el arbitraje? (¿tiene filtro del editor?, por ejemplo), ¿cuáles son sus promedios en arbitraje y aprobación vs. publicación?, ¿tiene *preprints* o publicación previa en línea?, ¿cuáles son las probabilidades de publicar allí? (cuál es la procedencia de los autores).
- *Prestigio*: ¿Qué prestigio tiene su editorial? (trayectoria de la editorial, de la universidad y su enfoque, reconocimiento en la disciplina, tradición), ¿a cuáles sistemas de indexación pertenece y cuál es su factor de impacto (FI)?, ¿quiénes integran sus comités?, ¿qué estímulos produciría según el contexto particular? (cómo está frente a Colciencias y cuáles son sus políticas).

## ¿Qué escribir?

Según los parámetros de Colciencias y todo lo que se ha recogido hasta acá, hay dos grupos de textos que son los que se recomienda escribir. En primer lugar, los productos de Generación de Nuevo Conocimiento (GNC), tales como artículos publicados en Índices Bibliográficos de Citación (IBC), artículos publicados en revistas en Bases Bibliográficas con Comité de Selección (BBCS), capítulos de investigación y libros de investigación. En segundo lugar, productos de Apropiación Social del Conocimiento (ASC), tales como documentos de trabajo, textos de apoyo a la docencia, libros de docencia, difusión y divulgación, ponencias, memorias, resúmenes publicados en compilación y todo lo demás.

El modelo se puede “exprimir” de muchas maneras, por ejemplo, con avances, productos terminados y adaptaciones. Es decir, de un proyecto de investigación se pueden obtener productos escritos en todas las fases y buscar canales para publicarlos, difundirlos (pares y estudiantes del área de pregrado y posgrado) o divulgarlos (público en general). Así, de una sola investigación podemos tener varios productos: libros, artículos, ponencias, eventos, entre otros.

Por último, algunas precauciones que se deben tener en cuenta cuando se considera publicar artículos, capítulos o productos en el contexto académico son: las políticas de publicación previa (que son más restrictivas en algunas áreas), los derechos de autor (a qué se compromete como autor y qué restricciones tiene para el manejo de la publicación, lo que depende de las entidades y los acuerdos que se establecen con ellas), no perder de vista la ética (pues en el sector editorial, como en todos, hay comportamientos que son considerados éticos o no y quien se inserta en este no puede desconocerlos), evitar el reciclaje (*text-recycling*), la publicación duplicada (*redundant publication*), la publicación fragmentada (*salami slicing*). Hoy en día muchas editoriales y revistas se acogen a las políticas del COPE (Committee for Publication Ethics) y aplican sus procedimientos, además de usar herramientas como Turnitin y otros tipos de *software* para la detección del plagio.

## Reflexiones finales

Más que estadísticas, pues los docentes de UNIMINUTO y universitarios en general a nivel nacional han tomado conciencia de la importancia de la escritura para visibilizar sus prácticas, experiencias e investigaciones, se espera que los investigadores tengan un panorama actualizado de las posibilidades para publicar su producción escrita, que les permita tomar mejores decisiones a la hora de someter sus trabajos a una editorial o revista, despojándose de prejuicios y temores, con claridad y dominio de las políticas editoriales, los procesos de arbitraje, los índices de medición, los procesos editoriales y el factor de impacto establecido por la frecuencia de la citación de sus trabajos.

Por otra parte, a mediano y largo plazo, está la expectativa de que los profesores e investigadores adopten algunas estrategias y

rutinas de escritura que les permitan aumentar la calidad y cantidad de su producción.

¿Qué aportamos con estos apuntes y reflexiones? Simplemente sembrar, inquietar, despertar o avivar la pasión por investigar y escribir, inherente al ejercicio docente, algo así como encender la chispa sagrada. Además, es justo plantearse interrogantes como: ¿quién nos lee?, ¿y los estudiantes de pregrado y posgrado?, ¿leemos a los colegas cercanos y los citamos?, ¿dónde se usan nuestros trabajos?, ¿solo en otros productos de investigación (sin perder de vista los “top”) ?, ¿y el salón de clases?, ¿y las monografías, los trabajos de grado, las tesis? En una sola gran pregunta: ¿Para qué todo este ejercicio si no generamos lectura, reflexión, innovación, nuevo conocimiento, apropiación social del mismo y nuestro ideal más noble como institución, que es la transformación social?

Por supuesto que todo lo anterior no nos saca del juego de las métricas (el índice h, el FI) ni del complejo y a veces intrincado camino propuesto por quienes dan las líneas generales de la publicación académica, pero sí podemos jugarlo sin perder de vista el sentido del trabajo académico y universitario, ya que lo importante es alcanzar el horizonte, llegar al fin usando los medios.

## Referencias

- . Acero Gómez, M. (6 de agosto de 2015). De rumiantes y regurgitaciones. En *Esperando el eco*. Recuperado de <http://esperandoeleco.ucc.edu.co/es/acerca-de/>
- . Anaya Rosique, J. (2010). *Editar en la universidad: paradojas y retos*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?isbn=9587143337>.
- . Colciencias. (2016). *Política nacional para mejorar el impacto de las publicaciones científicas nacionales*. Recuperado de <http://bit.ly/2eD08Xg>
- . Colciencias. (2017a). *Informe de la convocatoria para indexación de revistas científicas colombianas especializadas - Publindex*. Recuperado de <http://bit.ly/2oIAt21>
- . Colciencias. (2017b). *Modelo de medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y de reconocimiento de investigadores del sistema*

- nacional de ciencia, tecnología e innovación, año 2017*. Recuperado de <http://bit.ly/2toIQ2p>
- . Morante, M. (2016). *El arte de la maquetación*. Recuperado de <https://baetica.es/arte-la-maquetacion/>
  - . Otero, S. (2008). Pasión por investigar. *Revista FCFM*, 41, 22-25.
  - . Universidad Cooperativa de Colombia. (2014). *Acuerdo Superior*, 172. Recuperado de [https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2014/Acuerdo\\_172\\_de\\_2014.pdf](https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2014/Acuerdo_172_de_2014.pdf)
  - . Vélez, A. (s. f.). *Conozca las publicaciones de Uniminuto*. Recuperado de [www.uniminuto.edu/investigacionesp/-/asset\\_publisher/tXebM-LlnTIDg/content/conozca-las-publicaciones-de-uniminuto?inheritRedirect=true](http://www.uniminuto.edu/investigacionesp/-/asset_publisher/tXebM-LlnTIDg/content/conozca-las-publicaciones-de-uniminuto?inheritRedirect=true)



# TERCERA PARTE

LÍNEAS DE ACCIÓN  
DE LA SEDE PRINCIPAL  
FRENTE A LAS PRUEBAS SABER



# 19

## LÍNEAS DE ACCIÓN DE UNIMINUTO, SEDE PRINCIPAL, FRENTE A LAS PRUEBAS SABER

En el 2009 el Gobierno Nacional expide la Ley 1324 que, en su artículo 7, establece el Examen de Estado de Calidad de la Educación como instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. A partir de ese momento el examen Saber Pro adquiere un carácter no solo obligatorio, sino decisivo a la hora de evaluar la calidad de la educación superior.

Guerrero (2018) expone en su artículo “educación de calidad al alcance de todos desde la perspectiva de las pruebas Saber y los indicadores MIDE”, publicado en el presente libro, que los resultados en pruebas Saber y los indicadores del MIDE son referentes de calidad, toda vez que son parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y son considerados para procesos de acreditación o renovación de Registro Calificado.

Por ello, es importante generar líneas o pautas de acción frente a esta evaluación externa ejercida por el Icfes, pues los resultados en estas pruebas son indicadores importantes para medir la calidad entre Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, antes de exponer dichas pautas, son convenientes un par de reflexiones:

1. Con unas líneas de acción frente a las pruebas Saber Pro y TyT, no se pretende convertirlas en el único horizonte o estándar al cual mirar para mejorar la calidad. Al igual que muchas otras instituciones educativas, UNIMINUTO no basa su labor educativa únicamente en los resultados Saber Pro y TyT, y ninguna institución educativa debe trabajar solamente en función de

lo que propone el Icfes. En palabras de la directora de esta entidad, Ximena Dueñas Herrera, en entrevista concedida al diario El País:

La recomendación desde el ICFES para las Instituciones de Educación Superior (IES), está dirigida a no enfocar la enseñanza al interior de las aulas en obtener un resultado satisfactorio en la evaluación externa, sino reorientarla en formar profesionales íntegros que sean capaces de afrontar acertadamente situaciones-problema en todos los entornos. De esta manera se aportará a la construcción de un país mejor educado. (Grajales, 26 de noviembre, 2017).

Esto nos dice que el Icfes busca que las IES formen en competencias genéricas principalmente antes que en la resolución de una prueba estandarizada en particular. Por ello, estrategias enfocadas en la prueba en sí misma, no necesariamente son efectivas. En este orden de ideas, lo ideal es lograr currículos en los que se integren, refuercen y valoren todas las competencias genéricas que son indispensables para un profesional y, además, generar políticas claras en cuanto a la evaluación del aprendizaje y formación de los profesores.

Dicho esto, a continuación, se presentan líneas de acción organizadas en tres etapas que se espera que cada programa gestione: etapa informativa, etapa de análisis de resultados y etapa de elaboración de un plan de acción.

### **1. Etapa informativa**

En esta etapa se espera que los programas empleen diversas estrategias con los estudiantes para:

- Garantizar que se informe a los estudiantes sobre la obligatoriedad de la prueba.
- Informar a los estudiantes sobre la estructura de la prueba, lo que se evalúa en competencias genéricas y el módulo específico elegido por el programa.
- Citar a los estudiantes que no se presentaron a las pruebas para conocer las razones de su ausencia.
- Informar a los estudiantes sobre las consecuencias de malos resultados en estas pruebas.
- Informar a los estudiantes cómo interpretar los resultados.

Se recomienda generar un cronograma para dar cumplimiento a esta etapa.

En cuanto a información con profesores, se espera que el programa logre:

- Informar sobre la incidencia de los resultados de las pruebas Saber Pro y TyT en los procesos de calidad.
- Informar acerca de las competencias evaluadas, contenidos y niveles de desempeño de las pruebas genéricas.
- Socializar las estrategias que defina el programa en las que los profesores tengan incidencia.

## 2. Análisis de las pruebas

Una vez obtenidos los resultados, se espera que los programas analicen y comparen los resultados teniendo en cuenta:

- Puntajes globales.
- Desviación estándar.
- Puntaje del grupo de referencia.
- Promedios por módulos genéricos.
- Niveles de desempeño por módulo genérico.

Es importante que cada programa identifique sus fortalezas y debilidades y conozca las razones por las cuales se ha obtenido estos resultados.

El Icfes ha adelantado talleres para analizar los resultados en pruebas Saber y se recomienda que cada programa use las plantillas y cartillas que se han generado al respecto. Por otro lado, en la Sede Principal, se han replicado los mismos talleres que usa el Icfes con los directores y coordinadores de programa. Se espera que cada programa los replique con sus profesores o tenga en cuenta estos análisis en sus comités, a fin de que sean un insumo para mejorar y reflexionar sobre la pertinencia, eficacia y competencia del currículo.

## 3. Elaboración de plan de acción

En la Sede Principal, se ha realizado un amplio análisis de datos, pero estos no se han trasladado a planes de acción concretos que se hayan implementado sistemáticamente y de manera eficaz. Al respecto, la Dirección de Docencia propone que dichos planes de acción tengan metas concretas

y alcanzables a corto, mediano y largo plazo. Igualmente, este plan de acción debe ser parte de los procesos de autoevaluación de cada programa y ejecutarse como acción de mejora.

Se enfatiza la importancia de que los cambios más importantes se hagan en aspectos curriculares, en particular espacios académicos concretos que asuman las competencias que evalúa el Icfes. Distribuir las competencias genéricas en distintos espacios académicos, que no necesariamente estén conectados y que pueden estar distantes en el plan de estudios, ha probado ser una estrategia poco efectiva y que dificulta la trazabilidad. Esencialmente, el trabajo de reflexión curricular debe generar un currículo dinámico, adaptable, viable y flexible, que se convierte en la principal estrategia para mejorar los posibles resultados en la prueba. Un currículo estático, inconfigurable y poco cambiante, se convierte en un lastre académico para cualquier programa, mientras que un currículo eficiente, parametrizable y configurable según las necesidades del contexto, es una saeta efectiva para una diana necesaria.

Por otro lado, estrategias de aulas virtuales, simulacros y demás, se recomienda ubicarlas dentro de acciones a corto plazo, mas no como la única estrategia al respecto, debido a que su efectividad es muy cuestionable.

El compromiso de la Vicerrectoría Académica es acompañar estos procesos y, en la medida en que los programas lo requieran, se realizarán seguimientos puntuales.

## Referencias

- Grajales, L. G. (2017). *¿Cuál es la razón de ser de las pruebas Saber Pro y Tyt?* Recuperado de <http://www.elpais.com.co/familia/cual-es-la-razon-de-las-pruebas-saber-pro-y-tyt.html>
- Guerrero, J. (2018). Educación de calidad al alcance de todos desde la perspectiva de las pruebas SABER e indicadores MIDE. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Ley 1324 de 2009. (13 de julio). *Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES.* Congreso de Colombia. Diario Oficial 47409.



# **Evaluando** **Evaluación**

Impreso en el mes de agosto de 2018  
En su composición se utilizaron  
los tipos Amerigo BT 11/13 puntos  
Primera edición 2018  
1000 ejemplares  
Bogotá, D.C., 2018 - Colombia

# Evaluando LA Evaluación

*Evaluando la Evaluación. Reflexiones en torno a la evaluación en educación superior y experiencias pedagógicas* tiene el propósito de continuar con la serie de libros de la Vicerrectoría Académica de Sede Principal, que inició con el *Didáctica para no Didácticos* en 2017, con el fin de compartir con la comunidad de UNIMINUTO algunas reflexiones teóricas sobre la docencia en educación superior. Este libro busca hacer visibles las buenas prácticas pedagógicas de los profesores de la Sede Principal. Este ejemplar toca el tema de la evaluación desde distintos puntos de vista. La evaluación (tanto interna como externa), autoevaluación de programas e instituciones y la evaluación del aprendizaje tienen un rol preponderante en los procesos de calidad en la educación superior en Colombia. Por ello, es importante hacer reflexión constante al respecto y conocer las tendencias teóricas, prácticas y políticas a nivel nacional e internacional sobre evaluación. Este libro es una invitación a la reflexión en torno a la evaluación en la educación superior y a identificar buenas prácticas que puedan nutrir la labor del profesor de UNIMINUTO.

