

COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

investigar para transformar
la práctica pedagógica

Ruth Elena Quiroz Posada
Ana Elsy Díaz Monsalve
Coordinadoras Académicas

Competencias en la Educación Superior:

investigar para transformar la práctica pedagógica

Ruth Elena Quiroz Posada
Ana Elsy Díaz Monsalve
Coordinadoras Académicas



Competencias en la Educación Superior: investigar para transformar la práctica pedagógica / coordinadoras académicas: Ruth Elena Quiroz Posada, Ana Elsy Díaz Monsalve – Envigado: Institución Universitaria de Envigado, Universidad de Antioquia, 2021.

289 páginas – (Colección Educativa Aula Abierta)

1. Educación superior

378 (scdd ed. 20)

*Competencias en la Educación Superior:
investigar para transformar la práctica pedagógica*

© Institución Universitaria de Envigado

© Universidad de Antioquia

Colección educativa Aula Abierta

Edición: octubre de 2021

Publicación: abril de 2022

ISBN: 978-958-53836-1-6 (versión electrónica)

ISBN: 978-958-53836-0-9 (versión impresa)

Autores

Ruth Elena Quiroz Posada

Ana Elsy Díaz Monsalve

Coordinadoras Académicas

Varios autores

Institución Universitaria de Envigado **Universidad de Antioquia**

Rectora

Blanca Libia Echeverri Londoño

Director de publicación

Jorge Hernando Restrepo Quirós

Coordinadora de publicaciones

Lina Marcela Patiño Olarte

Asistente Editorial

Nube Úsuga Cifuentes

Corrección de texto

Erika Tatiana Agudelo

Diagramación

Leonardo Sánchez Perea

Editado en Institución

Universitaria de Envigado

Sello editorial Fondo Editorial IUE

Institución Universitaria de Envigado

Carrera 27B N° 39ª Sur 57

Tel: (+4) 330 10 10 ext. 1524

www.iue.edu.co

publicaciones@iue.edu.co

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Decano Facultad de Educación

Wilson Antonio Bolívar Buritica

Jefe Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas CIEP

Jhony Alexander Villa-Ochoa

Coordinador editorial

Jorge Ignacio Sánchez Ortega

Coeditado en Universidad de Antioquia

Fondo de publicaciones Facultad
de Educación

Universidad de Antioquia

Calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 117

Tel: (+4) 2195708

www.udea.edu.co

edicioneeducacion@udea.edu.co

DAAD

Financiado por el DAAD con fondos del Ministerio
Federal de Cooperación Económica y Desarrollo
(BMZ) de Alemania.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento -No Comercial-Sin Obra
Derivada 4.0 Internacional. Más información: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Contenido

Presentación.....	7
-------------------	---

Parte 1.

Experiencias pedagógicas y ambientes de aprendizaje desarrolladores de competencias en la educación superior

Investigación formativa para el desarrollo de competencias y la educación ciudadana	13
Ambientes educativos de colaboración para el desarrollo de habilidades del siglo XXI	33
Ruta de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad, el emprendimiento y la innovación en la educación superior....	51
Evaluación de competencias en la virtualidad ¿retroceso u oportunidad?	73
Currículo por competencias: Una construcción universitaria desde una metodología de los actores.....	83
Acompañamiento psicopedagógico como experiencia y ambiente de aprendizaje que promueve la configuración de competencias pedagógicas.....	101
El Principito visita Brasil: una experiencia de educación emocional por medio de la internacionalización de la Educación superior en casa	115

Parte 2:
**Experiencias investigativas con énfasis en el desarrollo
de competencias en la educación superior**

Desarrollo de las competencias de la educación para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: capacitación docente en la Universidad de Vechta	133
Desarrollo de competencias para la mediación de conflictos en las microcuencas de los ríos Escudillas y Nangulví, norte de los andes del Ecuador	167
Apreciaciones de los estudiantes acerca de la transformación de la enseñanza y las competencias profesionales.....	185
Lineamientos de internacionalización en instituciones de educación superior para el desarrollo de competencias interculturales	211
El desarrollo de competencias en enfermería desde las prácticas docentes	233
(Auto) reflexión de la práctica en el aula: construcción de competencias docentes para la enseñanza del Aprendizaje Basado en Problemas	253
La enseñanza de habilidades comunicativas en Kinesiología y Fisiatría: hacia la formación de la compleja relación entre terapistas y pacientes.....	269
Los autores.....	291

Presentación

El libro *Competencias en la Educación Superior 2: investigar para transformar la práctica pedagógica*, es la segunda publicación que sobre este tema se alcanzó a través del Convenio de Cooperación Internacional suscrito entre la Universidad de Antioquia de Colombia; la Universidad Técnica del Norte de Ecuador; la Universidad de Vechta de Alemania; con el apoyo del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD); este convenio ha estado bajo la coordinación de la Dra. Ruth Elena Quiroz Posada, la Dra. Patricia Aguirre y el Dr. Marco Rieckmann y respectivamente.

El libro tiene su origen en las reflexiones y propuestas pedagógicas, didácticas, curriculares e investigativas que durante cinco años (2017-2021) han hecho los docentes que conforman el equipo del convenio en las tres universidades. Además, se cuenta con la participación de los miembros de la Red de Educación Superior Basada en Competencias (REDEBEC)¹ y los estudiantes del programa de Maestría en Educación, metodología virtual de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

A partir del convenio se ha buscado favorecer el intercambio académico, tanto de profesores como de estudiantes de las universidades participantes, para juntos trabajar el tema del desarrollo de las competencias en el contexto específico de la educación superior. El objetivo principal fue fortalecer la enseñanza en la educación superior basada en las competencias, para los profesores universitarios en Colombia y Ecuador en las diferentes disciplinas. Para tal fin, se propuso y ejecutó un programa de maestría, se convocaron cinco eventos internacionales, se creó la red Latinoamérica de competencias en educación superior, y se promovieron intercambios académicos entre las universidades participantes.

1 Red de Educación Superior Basada en Competencias. Consultar en <https://redebec.wordpress.com/>

Para alcanzar estos objetivos, se han convocado encuentros con estudiantes y docentes, seminarios nacionales e internacionales, capacitaciones, intercambios, talleres y la escritura conjunta de capítulos para libros. Entre los logros obtenidos se cuenta con una nueva postura epistemológica, pedagógica, didáctica y metodológica alrededor de la educación basada en competencias y su contribución para el desarrollo sostenible y la formación ciudadana.

De ahí que las ideas y reflexiones que se proponen en este libro evidencian la evolución que ha tenido el campo de las competencias, gracias a lo que al respecto de ellas han indagado por docentes investigadores, y, además, representan un cambio en el discurso de las competencias, más favorable, más propositivo, en estrecha relación con el posicionamiento que alcanza a nivel internacional, con sólidos fundamentos teóricos que aportan a la discusión de este paradigma educativo.

La tendencia de la educación con un enfoque por competencias busca transformar la orientación pedagógica y didáctica centrada en contenidos y una limitada aplicación de este, hacia una orientación que enfatice en la construcción del conocimiento, en el desarrollo de habilidades, en la formación de actitudes y aptitudes pertinentes y coherentes con las situaciones y problemas sociales que afronta hoy la educación. De esta manera se espera que sea más fluida la transición del aprendizaje construido hacia su aplicación en el planteamiento de los problemas que aquejan el contexto social, histórico y cultural.

El libro está dividido en dos partes, cada una con siete capítulos. La primera parte se denomina *Experiencias pedagógicas y ambientes de aprendizaje desarrolladores de competencias en la educación superior*. En ésta se recogen reflexiones en torno de propuestas pedagógicas y curriculares en ambientes de aprendizaje innovadores, en los cuales los actores participantes crearon nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje con un enfoque basado en competencias. Los autores que aportaron a este capítulo, en el orden de aparición en el texto, son: Juan David Acevedo, Ruth Elena Quiroz Posada, José David Vélez Villegas, Robinsson Cardona Cano, Elvia María Gonzalez, Alexander Jaramillo Bustos, Iván Montes

Iturrizaga, Claudia Bionet **Gómez Alzate**, Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, Javier Taborda Chaurra, Diana Marcela Montoya Londoño, Pricila Kohls-Santos y Laura Saldarriaga Correa

La segunda parte se denomina *Experiencias investigativas con énfasis en el desarrollo de competencias en la educación superior*. En ella se reúnen avances e informes de investigación realizados por los docentes y estudiantes que componen el equipo del convenio. Algunos de los temas abordados son: el desarrollo de competencias en diferentes contextos y áreas del conocimiento, las propuestas de internacionalización, las competencias interculturales y para el desarrollo sostenible. Los autores que aportaron a este capítulo, en el orden de aparición en el texto, son: Lukas Scherak, Marco Rieckmann, Patricia Aguirre, Guillermo Varela, Ana Elsy Díaz Monsalve, Ruth Elena Quiroz Posada, Luis Alberto Barrientos Castaño, Robinsón Cardona Cano, Angie Julieth Bonnet López, Edgar Fidel Lozano Salmorán, Antonio Gómez Nashiki, Gustavo Mórtola y Anahí Sepede.

Este libro se propone como una invitación para pensar y transformar las prácticas pedagógicas y didácticas en las diferentes comunidades educativas. El propósito es incentivar el abordaje de las competencias del siglo XXI como una oportunidad para discutir e intercambiar experiencias desde los retos formativos que actualmente convocan a la sociedad. Dichos retos se resumen en aprender a solucionar problemas; incentivar el pensamiento analítico, crítico sistémico y creativo; fomentar el liderazgo y la influencia social y ética; promover la empatía, el trabajo en equipo, el autocontrol, la persistencia y la adaptación a los cambios.

Juan David Acevedo

Magister en Educación

Docente de la Universidad de Antioquia

Parte 1.
**Experiencias pedagógicas y ambientes
de aprendizaje desarrolladores de
competencias en la educación superior**

Investigación formativa para el desarrollo de competencias y la educación ciudadana

Juan David Acevedo
Ruth Elena Quiroz Posada

Resumen

Desde que se promulgó la Ley General de Educación 115 de 1994, uno de los retos fundamentales consistió en la formación de ciudadanos y el desarrollo de competencias a partir de las cuales se buscaba la nueva propuesta de educación para el siglo XXI en Colombia, además, de la promoción de los valores democráticos, la participación activa y la resolución de conflictos de manera pacífica. De estos retos surge la investigación formativa que promueve las transformaciones sociales y personales a partir del desarrollo de competencias y educación ciudadana. Por tanto, el propósito del estudio presentado en este capítulo es fundamentar, en forma teórica, el desarrollo de competencias y la educación ciudadana a través de una investigación formativa que se elaboró y ejecutó en la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, para dar cumplimiento al proyecto obligatorio de estudio y difusión de la Constitución Política de Colombia¹. Los resultados de este estudio evidencian cómo el ejercicio de la democracia y la participación en el aula, pueden ser el motor para transformar las realidades educativas y buscar la paz, la libertad y la inclusión de los derechos desde una perspectiva social y crítica.

Palabras clave: investigación formativa, educación ciudadana, competencias participación democrática, constitución política.

Abstract

After enacting ‘*La Ley General de Educación 115 de 1994*’, one of the main challenges was the citizenship formation and competence development from which a new educational proposal for Colombia in XXI century was thought, as well as promotion of democratic values, active participation, and conflict resolution peaceably. The formative research promoting social and

1 Ley 107 del 7 de enero de 1994. Por el cual se reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones. Ampliar información en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104562_archivo_pdf.pdf

personal transformation is arisen from these challenges, through competences development and citizenship education. This chapter aims at providing the foundation, from theory, of competence development and citizenship education through formative research carried out at *Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac* to comply with the mandatory project of studying and disseminating the *Constitución Política de Colombia*. The results of this study show how democracy and classroom participation can motivate educational settings and search for peace, freedom, and involvement of rights from a critical and social perspective.

Keywords: formative research, citizenship education, democratic participation competences, political constitution.

Introducción

Desde que se promulgó la nueva Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994), se han hecho grandes esfuerzos por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Secretarías de Educación, las instituciones educativas y los maestros para desarrollar los fines, los propósitos y los cambios que se proponen en ésta, y para convertir esas ideas bellamente escritas, en una realidad para los ciudadanos colombianos.

Uno de los aspectos en los cuales se ha trabajado con mayor ahínco son los proyectos, y las cátedras obligatorias². Estas estrategias son una apuesta por la transversalización, la flexibilización de contenidos y la interdisciplinaridad, que además, permiten desarrollar competencias generales y específicas, así como habilidades prácticas en diferentes contextos y situaciones reales.

2 Cátedras obligatorias son: Cátedra de Estudios Afro-colombianos; El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica; Aprovechamiento del tiempo libre, la recreación o el deporte; La práctica de la educación física, el fomento de diversas culturas; Educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad; Educación Sexual; Protección del medio ambiente, la ecología y la preservación de los recursos; Plan de Prevención de Emergencias y Desastres; Educación en tránsito y educación vial; Prevención integral a la drogadicción; Cátedra escolar de teatro y artes escénica; Servicio social obligatorio de los estudiantes; Estudio de la Constitución y la Democracia; Educación Económica y Financiera; Cátedra para la paz; Cátedra de Emprendimiento y Programa de alimentación escolar.

Por otro lado, y con base en uno de los proyectos obligatorios propuestos por el Ministerio de Educación Nacional desde 1994, como lo es el estudio de la Constitución y la Democracia (cincuenta horas de estudio y difusión de la Constitución), surge la idea de proponer y ejecutar una investigación formativa, con espacios de debate, conceptualización y socialización para las estudiantes de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac, cuyo propósito fue desarrollar competencias y educar ciudadanas comprometidas con valores democráticos y participación activa en la comunidad. En consecuencia, este capítulo se deriva de esa experiencia de investigación formativa y busca presentar a la comunidad académica la propuesta con la cual se desarrolla el proyecto obligatorio, se hace énfasis en la normativa que lo justifica legalmente, se abordan tres categorías conceptuales y finalmente, se relata metodológicamente como se ha desarrollado la experiencia de investigación formativa, se plantean los análisis y se exponen de manera concisa algunos resultados.

Justificación y marco legal

Las instituciones educativas oficiales como privadas deben cumplir la Ley 107 de 1994, en la cual se determina el cumplimiento de cincuenta horas de estudio y difusión de la Constitución Política de Colombia por parte de los estudiantes de todo el país. A su vez, reglamenta el artículo 41 de la Constitución Política de Colombia (2008). “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, será obligatorio el estudio de la Constitución y la instrucción cívica” (p. 19). Así mismo, se fomentarán prácticas democráticas y la participación ciudadana, desde una óptica inclusiva, en la cual los estudiantes puedan abordar problemáticas sociales desde sus capacidades y su contexto cercano.

Por otra parte, la Ley 107 de 1994 ayuda a reglamentar el artículo 45 en el cual se propone:

Generar prácticas para el aprendizaje de los principios y valores cívicos para la participación ciudadana a través de una perspectiva que garantice la protección, de los derechos, la transformación social y sobre todo la inclusión de

los jóvenes en la toma de decisiones del país (Constitución Política de Colombia, 2008, p. 21).

Así mismo, la Ley General de Educación 115 de 1994, establece, en el artículo 14, que el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución Política es un asunto de carácter obligatorio en todos los establecimientos educativos del país. También, en el artículo 92 se precisa que:

la educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnicos y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos que faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país (Ley 115 de 1994, p. 20)

Igualmente, la Ley General de Educación ha desarrollado a través de sus fines los postulados de la Constitución Política de Colombia, especialmente, los que permiten el desarrollo humano en las diferentes dimensiones del ser, así como adquisición de competencias en las áreas del conocimiento. Por otra parte, también se hace énfasis en la formación permanente de sujetos democráticos, participativos, críticos y conscientes de la realidad que los rodea. En otras palabras, se busca que la educación sea integral y que a partir de ésta se den los cambios y transformaciones para el siglo XXI (Ley 115 de 1994, citado en Acevedo, 2014, p. 19).

Por su parte, los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales buscan la incorporación del nuevo ciudadano que prevé la Constitución y la Ley General de Educación, “la Constitución y el aprendizaje de la ciudadanía más que un discurso debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar” (MEN, 1998. P. 7).

Por otra parte, en los Estándares de Competencias Ciudadanas se organizan en tres grupos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. El propósito es desarrollar conocimientos, actitudes, emociones, aspectos comunicativos e integradores que promuevan la participación, la democracia, el respeto por los derechos humanos, la convivencia ciudadana, la tolerancia y

el respeto por las diferencias (Ministerio de Educación Nacional, 2004, citado en Acevedo, 2014, p. 20).

Finalmente, en el ámbito internacional la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (UNESCO), propone contribuir al desarrollo de las capacidades de las personas para actuar y vivir en una sociedad más justa y democrática. Para tal fin, busca impulsar el ejercicio de la ciudadanía, contribuir al desarrollo de habilidades interpersonales, formar sujetos conscientes y comprometidos con los cambios sociales en los contextos locales y globales (Acevedo, 2014).

Por ello, los establecimientos educativos deben incorporar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la solución de conflictos y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación. De ahí que las Instituciones Educativas del país tengan la obligación de planear estrategias que promuevan la participación, así como el reconocimiento de los derechos, deberes y mecanismos necesarios para hacerlos valer ante las distintas instancias tanto judiciales como políticas y sociales.

Además, desde el PEI se debe fomentar la educación ciudadana para que los estudiantes no sólo conozcan la Constitución, sino que busquen llevarla a la praxis a través de la implementación de proyectos investigativos formativos, en los cuales ponen en juego sus competencias, sus argumentos políticos y la educación para la ciudadanía, para que, en tal sentido, el estudiante se sienta ciudadano aprehendiendo a sentirse libre, pero sea socialmente responsable de las circunstancias políticas de un territorio en las que se garantice deberes y derechos básicos.

Educación ciudadana

Según Cortina (1997, citado en Acevedo, 2014) el concepto de ciudadano y de ciudadanía surge de una concepción política y jurídica, que en la actualidad ha venido transformándose hacia lo

social, lo económico y lo civil, de ahí que estos conceptos deben entenderse desde una mirada social que evoca la construcción de identidad, justicia y derechos comunitarios.

En la actualidad la ciudadanía tiene una nueva lógica, en la cual es indispensable la participación activa, la resolución de conflictos, la solidaridad, la empatía y sobre todo el respeto por las diferencias. Por tanto, el Estado no solo debe ser el garante de los derechos y la justicia, sino que debe impulsar procesos de igualdad, libertad y participación democrática consciente entre los jóvenes. Cortina (1997, p. 37 citada en Acevedo, p. 49), aduce, que “la ciudadanía es el resultado de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social), porque a ser ciudadano se aprende desde el interior de sí mismo”. Desde la participación en la vida política y comunitaria y desde las actuaciones, los pensamientos y las palabras personales.

Según Bolívar (2007, citado en Acevedo, 2014) la educación ciudadana no consiste sólo en enseñar un conjunto de valores propios de la sociedad, sino en generar procesos en los cuales los estudiantes aprendan a debatir ideas, a crear argumentos, a proponer soluciones a los problemas cotidianos que se presentan a nivel local e institucional, en otras palabras la ciudadanía es una construcción diaria en la cual se debe promover aspectos sociales, políticos y culturales

Por tanto, es pertinente entender que la educación ciudadana va más allá del orden jurídico, la ciudadanía es una práctica democrática que implica representaciones sociales, debates de ideas y posturas políticas, identificación ideológica y cultural. Además, la adquisición de pensamiento crítico, reflexivo y toma de decisiones desde diferentes áreas del conocimiento y procesos de la vida escolar; por ejemplo, el salón de clase se pueden abordar problemas de la escuela, la comunidad educativa, el barrio, el municipio a través de metodologías activas y procesos investigativos. Por ende, la ciudadanía no nace con los jóvenes, se construye a través de la participación en la vida social, política y jurídica del país.

De acuerdo con Giroux (2006), la formación ciudadana es parte esencial para la emancipación de los sujetos. Las escuelas deberán propiciar espacios para la participación, la reflexión, los valores cívicos y la democracia, en otras palabras la escuela es el contexto ideal para el diálogo y el ejercicio activo de la ciudadanía, ya que los niños y jóvenes deben interactuar cotidianamente, tomar decisiones (individuales y colectivas), convivir y solucionar situaciones sociales de diferentes ámbitos. Por tanto, la educación ciudadanía debe entenderse como un proceso continuo, en el cual el papel de los docentes es fundamental, pero sobre todo la actuación de los estudiantes como sujetos políticos que contribuyen a la sociedad y la cultura.

A partir lo anterior nos surgen las siguientes preguntas ¿Cómo educar para la ciudadanía democrática y consciente? ¿Qué competencias y habilidades se deben adquirir para ser un ciudadano activo, crítico y propositivo? ¿De qué manera se puede generar nuevas alternativas de enseñanza que inviten a los estudiantes a buscar soluciones a las problemáticas sociales? Para Bolívar (2007, citado en Acevedo, 2014)

La respuesta implica entender la necesidad de un proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la vida, en el que la finalidad sea preparar a los sujetos y a las comunidades para la participación política y la resolución de conflictos, reconociendo y aceptando las diferencias del otro, considerando alternativas y poniéndolas en un análisis ético y relacional de las situaciones que nos rodean en el ámbito social, político y económico.

También, involucra desarrollar prácticas innovadoras, contar con la participación de los estudiantes, fomentar nuevas estrategias y metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida.

Competencias e investigación formativa

En la declaración mundial sobre la educación superior para el siglo XXI, la UNESCO (1998), plantea que:

La educación enfrenta en todas partes desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora, conservación de la calidad de la enseñanza y la investigación (p.7)

De esta manera, propone y declara que para superar las diferencias es necesario el intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y la implementación de las nuevas tecnologías, para brindar nuevas oportunidades y reducir esta disparidad, considerando que el fomento de la investigación es el medio idóneo para acortar dichas diferencias.

Así mismo, el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes e Informe PISA (PISA) define la competencia como la capacidad de usar el conocimiento, identificar las cuestiones científicas, concluir con base en la evidencia, ayudar a tomar decisiones sobre el mundo natural y generar cambios en la actividad humana (OCDE, 2015, p. 16).

De acuerdo con estas consideraciones, las instituciones educativas deben desarrollar competencias en los estudiantes y para ello el proceso de enseñanza y de aprendizaje debe transformarse con miras a la sistematización de las experiencias y la resolución de problemas en los contextos locales y globales. Para tal fin, las estrategias didácticas, los diseños curriculares y las propuestas pedagógicas han de propender por el desarrollo de competencias generales, transversales y específicas, pero, sobre todo, por una educación para el mundo de la vida, a través del fortalecimiento de la investigación formativa.

Esta última, es un elemento esencial de la misión de las instituciones de educación tanto pública como privada, ya que ella mantiene y estimula el aprendizaje crítico y reflexivo de los estudiantes y de los docentes con el fin de capacitarlos para asumir el avance económico, tecnológico, social y cultural del país. Además, aporta sustancialmente al desarrollo de la cultura investigativa, en la cual la pregunta, la indagación y la búsqueda de información

constante son un aporte a la solución de problemas científicos y de problemas socialmente relevantes.

La investigación se exige en todas las esferas sociales, pues, frente a la obsolescencia del conocimiento, se requiere de personas creativas e innovadoras, capaces de conocer, resolver y comunicar los cambios que se presentan en el mundo y que afectan su entorno (Carvajal, 2010).

La investigación formativa, por su parte, busca acercar a los estudiantes a la actividad investigativa y mostrar que allí existe una opción para transformar la realidad social. Todos los lineamientos curriculares contemplan esta actividad y los estudiantes deberían participar de la misma, pero infortunadamente no es así, ya que los avances en este aspecto son mínimos. La enseñanza en la escuela continúa por la línea tradicional de impartir conocimientos, transmitir y memorizar información; sigue dejando de lado la idea de construir el conocimiento desde la búsqueda, la indagación y la reflexión sistémica.

Para Torres (2005), la investigación formativa contribuye a la construcción del conocimiento, a la discusión e indagación. Además, constituye un proceso de enseñanza para desarrollar competencias, pensamiento crítico, creatividad e innovación.

La investigación formativa crea la posibilidad de interactuar con los conocimientos previos, las intenciones, las creencias y las construcciones que los estudiantes llevan a las clases y con las que pueden elaborar en los diferentes encuentros, tanto en las actividades extracurriculares, como en las propias de las clases.

Para Serrano (2004) y Stenhouse (1993), la investigación formativa permite acercar a los estudiantes al mundo de los científicos e investigadores, a partir de la indagación, la observación, la contrastación y la resolución de problemas cotidianos. Igualmente, esta metodología permite que el proceso educativo contribuya a la construcción de nuevas ideas, a la búsqueda soluciones y sobre al empoderamiento de los jóvenes como ciudadanos activos y transformadores enseñanza.

Diseño metodológico

El diseño metodológico empleado se enmarcó en los parámetros de la investigación social, dado que, como lo plantea Galeano (2004), facilita el uso de distintas técnicas e instrumentos que permitieron una aproximación a las diversas realidades sociales, educativas, políticas y culturales en las que estaban inmersos los estudiantes.

La investigación formativa permitió que el maestro investigador reflexionara sobre los problemas e ideas presentadas por las estudiantes, lo que conllevó una deconstrucción de la práctica pedagógica, pues se hizo necesario considerar nuevas formas de abordar la enseñanza de las competencias y de la educación ciudadana con el fin de poner en debate las problemáticas abordadas, buscando alternativas efectivas para la enseñanza. En este caso se acudió al diseño de una investigación formativa que tuviera una secuencia constituida por una serie de sesiones, en las que el debate, la reflexión argumentada y algunos casos fueron elementos dinamizadores de las clases.

La observación, los diarios de campo y propuestas investigativas de las estudiantes participantes constituyeron las técnicas principales para la obtención de la información, por tanto, permitieron la interacción los actores sociales que hacen parte del proceso investigativo. Además, estas técnicas estuvieron acompañadas del desarrollo de sesiones con talleres, debates, socializaciones y juegos de roles, en los cuales las posturas, el lenguaje, el respeto por la diferencia y la no discriminación fueron fundamentales.

Contexto

La Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac está ubicada en la zona noroccidental de Medellín, en la ladera occidental del Valle de Aburrá, entre el río Medellín y el perímetro urbano occidental; entre la quebrada la Iguaná y la quebrada La Madera, en los límites con el municipio de Bello.

La Institución Educativa hace parte de la comuna seis. La historia del sector noroccidental de la ciudad se remonta a los años sesenta, cuando el Instituto de Crédito Territorial, comenzó a vender lotes. A partir de esta década se consolidó un sector que cuenta con una situación social estable, pese a que en la zona hay grupos delincuenciales organizados (GDO), que generan violencia, venta de estupefacientes y cobros extorsivos.

Los barrios que habitan las estudiantes se encuentran estratificados en un nivel bajo (1 y 2), cuentan con los servicios públicos domiciliarios básicos y en la mayoría de las casas tienen internet y televisión por cable. En el sector hay otras instituciones educativas básicas y técnicas, el Parque Biblioteca Doce de Octubre, parques recreativos, espacios para el deporte y zonas verdes limitadas.

Las familias de las estudiantes están compuestas por padres, hermanos, abuelos, tíos y primos. En la mayoría de las casas viven entre 4 y 6 personas. Los adultos, en general, son bachilleres y técnicos, y en unos pocos casos profesionales que se desempeñan en fábricas o entidades comerciales, aunque hay un número importante de personas subempleadas o desempleadas.

Las actividades económicas que se desarrollan en el barrio son pequeñas industrias, microempresas, negocios de beneficio comunitario. Muchas mujeres son cabeza de hogar y se desempeñan como empleadas del servicio doméstico; igualmente, los hombres se desempeñan como empleados de obras de construcción y de trabajos informales. Se puede concluir que las problemáticas principales se deben a la falta de oportunidades de empleo y a la falta de garantías para los trabajadores independientes.

En cuanto a la estructura sociocultural se destacan los conflictos sociales, el consumo de drogas, las necesidades impuestas por la sociedad de consumo y la pérdida de diálogo intrafamiliar, el respeto y la confianza mutua.

Las jóvenes se han ido nutriendo de ciertos patrones culturales que les van marcando unas características comunes a toda la población de la zona; que les son impuestos o definidos por la

sociedad —la farándula, la moda, la música, el comercio, los medios de comunicación social y los valores populares, urbanos y foráneos—, dejando de lado una postura política frente a las diferentes problemáticas relacionadas con la sociedad y la formación, de ahí la necesidad de educar ciudadanos que fomente la divulgación de los Derechos Humanos, los valores democráticos, la participación ciudadana, la búsqueda de soluciones a los conflictos y, sobre todo, la reflexión crítica de las realidades del contexto.

La Institución Educativa cuenta una población femenina de 1.374 estudiantes en todos los niveles y grados estipulados por el Ministerio de Educación Nacional. En el PEI se enmarca que la misión es: “ofrecer una educación humanista cristiana que, desde el diálogo, la justicia, la cultura, la ciencia y la tecnología incidan en la formación integral de la mujer y en la transformación de la sociedad” (p.12).

La investigación formativa requirió de las cincuenta horas constitucionales que se desarrollan en la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac. Tuvo como propósito identificar problemáticas sociales, económicas o culturales en el contexto; posteriormente, se analizaron, discutieron y generaron espacios y actividades de socialización entre las estudiantes y otros miembros de la Comunidad Educativa.

El fin fue buscar posibles soluciones y generar conciencia ciudadana en las estudiantes, a través del desarrollo de actividades dirigidas y autónomas, pensadas desde la investigación. El proyecto giró en torno a la identificación de problemáticas, la formulación de preguntas de investigación, la búsqueda de información conceptual en fuentes primarias y secundarias, y el desarrollo de estrategias de intervención en el campo (entrevistas, encuestas, videos, fotografías, acciones directas en la comunidad). Adicionalmente, se generaron espacios de debate, retroalimentación por parte del docente, propuestas de socialización y divulgación en eventos académicos internos.

Los temas abordados fueron problemáticas derivadas de la vulneración de los derechos estipulados en la Constitución Política

de Colombia (Artículo 11 al 82) a través de las siguientes fases: estructuración, ejecución, resultados y socialización.

El objetivo general fue promover el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución, a través de la realización de proyectos investigativos formativos, teórico-prácticos con los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Santa Juana de Lestonnac.

Como objetivos específicos se plantearon fomentar el conocimiento de los derechos y deberes humanos, identificar problemáticas sociales, económicas o culturales en el contexto de la institución educativa; promover la educación ciudadana y la búsqueda de la dignidad, el respeto y la adquisición de valores democráticos; y, finalmente, generar acciones de convivencia pacífica como eje de la vida en la comunidad y en el contexto escolar. El diseño metodológico está consignado en la siguiente tabla.

Tabla 1. Fases, objetivos y actividades

Fases de trabajo teórico-práctico	Objetivos	Actividades	Tiempo
Estructuración	Fomentar el conocimiento de los derechos y los deberes humanos; identificar problemáticas sociales, económicas o culturales en el contexto de la institución educativa	Intencionalidad Presentación general del proyecto de Constitución Motivación Taller 1: Estructura de la Constitución Política de Colombia. Lluvia de ideas Tema de investigación (derechos fundamentales, sociales, colectivos, culturales y ambientales). Pregunta de investigación. Planteamiento del problema. Estructuración de proyectos	El proyecto inició en la segunda semana de enero y finalizó en la tercera semana de noviembre de 2020 Febrero-abril de 2020
Ejecución	Promover la educación ciudadana, la búsqueda de la dignidad, el respeto y la adquisición de valores democráticos	Ajustes de los proyectos Cronogramas de actividades Taller 2: Estructura del Estado colombiano Objetivos Fundamentación conceptual Propuesta metodológica Trabajo de campo Recolección de información	Mayo-julio de 2020

Fases de trabajo teórico-práctico	Objetivos	Actividades	Tiempo
Resultados	Generar acciones de convivencia pacífica, como eje de la vida en la comunidad y en el contexto escolar.	Taller 3: Estudio de casos (utilización de los mecanismos de protección de derechos) Análisis de la información Tabulación de encuestas Conclusiones y aprendizajes Construcción de la propuesta de socialización.	Agosto-octubre de 2020
Socialización	Divulgar el nuevo conocimiento adquirido en los proyectos de investigación formativa	Socialización de la experiencia Evaluación Socialización de significados y aprendizajes en eventos al interior de la institución.	Noviembre de 2020

Al inicio del proyecto se realizó una charla sobre la propuesta general de este. Se les explicó a las estudiantes la intencionalidad y las fases de trabajo, y se realizó una motivación en cuanto a las ideas y expectativas investigativas. Posteriormente, se conformaron equipos de trabajo y se empezó la consecución del tema de investigación (fundamentados en los derechos económicos, sociales y culturales, y los del medio ambiente: artículo 11 al 82 de la Constitución Política de Colombia), para lo cual las estudiantes realizaron una lluvia de ideas relacionada con la vulneración de derechos en la comunidad educativa y en el barrio. Después se estructuró el proyecto, se realizaron talleres, charlas, análisis, debates y búsqueda de información individual y colectiva. Luego se pasó a la fase de ejecución; en ésta fue indispensable tener un proyecto de trabajo de campo claro y pertinente (guiada y retroalimentada por el docente), de modo que los objetivos e ideas iniciales se pudieran alcanzar. Se agregó un cronograma de actividades que sirvió como derrotero. Finalmente, se propuso analizar la información, tabular las encuestas, generar conclusiones a partir de la experiencia y preparar una socialización de significación y aprendizajes.

Estas fases se convierten en el camino y la ruta de trabajo para adquirir competencias y educación ciudadana desde el fomento y el estudio de la constitución de las estudiantes de la institución educativa. Es una apuesta de formación en contexto, un ir y venir constante de ideas, conceptos, propuestas, debates y análisis de situaciones reales de la comunidad. Según Quiroz & Echavarría (2011) y Quiroz (2009), es una posibilidad de construir una ciudadanía activa, consciente, crítica, reflexiva y comprometida; una ciudadanía concreta, en la cual es importante conocer y manejar las normas, leyes y decretos, pero es más significativo aprender de las acciones sociales y políticas para llevarlos a la práctica, al espacio barrial.

Es preciso resaltar que las actividades teóricas buscan enriquecer, desde un punto de vista conceptual, los saberes y las actividades prácticas, porque son la esencia de la investigación formativa y de la adquisición de competencias científicas.

En la tabla 2 se muestra el cronograma de capacitaciones y socializaciones.

Tabla 2. Espacios de socialización y debate

Fecha	Tema para desarrollar	Metodología
Marzo	ODS	Exposición
Abril	Ciencia y tecnología	Taller y ejemplos
Abril	Violencia contra la mujer Homofobia, racismo y xenofobia	Debate informal Estudio de casos y ejemplos
Mayo	Comité de Medellín (seguridad, crisis ambiental)	Análisis y debate formal
Mayo	Reactivación de la economía en Colombia	Lectura de discursos Ejercicio de debate
Julio	Conflicto armado en Colombia	Portafolio y debate formal
Julio	Educación Superior Pública y gratuita	Lectura de discursos y ejercicio de debate
Agosto	Manejo de la Covid-19 en Colombia (emergencia sanitaria causada por la pandemia)	Ejercicio de debate
Septiembre	Hambre y desnutrición infantil	Lectura de discursos Ejercicio de debate
Octubre	Abuso policial en Colombia y reforma a la Policía Nacional	Exposición, ejemplos y debate
Noviembre	Legalización de las drogas	Debate informal

Resultados y conclusiones

Las estudiantes asumieron papeles y posiciones para debatir, socializar y dar ejemplos sobre problemáticas y temas de interés. El propósito de cada actividad programada fue promover espacios de reflexión que contribuyeran al desarrollo de las competencias

y la educación ciudadana desde el ejercicio de la democracia, la paz y el liderazgo.

Además, se buscó analizar fenómenos y conflictos sociales que se están presentando a nivel global, con el fin de incentivar la búsqueda de soluciones pacíficas y propuestas alternativas que se puedan implementar para la mitigación de estos.

Esta propuesta se trabajó a la par con el proyecto investigativo y empezó con la convocatoria para que las demás estudiantes de la institución educativa participen de las capacitaciones, las socializaciones y los debates. En cada encuentro se abordaron temas diferentes y durante el año se fueron construyendo guías, portafolios y piezas publicitarias para motivar la participación de las estudiantes.

A continuación, se enumeran algunos de los proyectos propuestos por las estudiantes y algunas conclusiones generales de los logros del proceso:

- El derecho a la libertad de expresión.
- Violencia de género y derechos de las personas LGTBIQ.
- El derecho a la salud y la vulneración de este en la Unidad Intermedia del 12 de octubre.
- La minería ilegal y la deforestación de la región del bajo Cauca antioqueño.
- Los derechos de la mujer durante el embarazo, derecho a la igualdad.
- El derecho a la alimentación y el mínimo vital.
- Los derechos de las personas discapacitadas.
- Los derechos de los niños.
- Los derechos de los internos penitenciarios.
- Derechos laborales y el desempleo en la comuna 6 de Medellín.
- El maltrato y el abandono animal.
- Derecho a la vida (análisis de casos de aborto ilegal).

Respecto a los resultados, en las evaluaciones y socializaciones finales se resaltan logros, conocimientos nuevos y aprendizajes

prácticos a través del estudio y la comprensión de la Constitución Política.

Las estudiantes destacan las propuestas de investigación y la posibilidad de adquirir conocimientos nuevos sobre los derechos, la democracia, la participación y las problemáticas cotidianas de la comunidad; por ejemplo, el trabajo de campo que realizan para obtener información sobre los problemas de investigación (videos, entrevistas, toma de fotografías, encuestas, intervenciones, actividades colectivas).

Así mismo, exaltan los aprendizajes en los planos cultural, social, histórico y ambiental, y los espacios de socialización, debate y reflexión colectiva que se programan como complemento del proyecto de investigación.

Finalmente, se puede concluir que las estudiantes asumen el rol de ciudadanas activas y comprometidas con la resolución pacífica de problemáticas de su comunidad. Además, logran entender que la ciudadanía, así como el ejercicio de la democracia y la participación, pueden ser el motor para transformar las realidades sociales y buscar la paz, la libertad y la inclusión de los derechos desde una perspectiva reflexiva y crítica.

Referencias bibliográficas

Acevedo, J. (2014). *El estudio del territorio a través de un semillero de investigación en educación para las ciudadanías*. [Tesis de maestría no publicada]. Medellín: Universidad de Antioquia.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Grao.

Carvajal, B. (2010). Competencias laborales y cultura investigativa universitaria. Redes de competencia. *Revista Científica Teorías, Enfoques y Aplicaciones en las Ciencias Sociales*, 2(4), 59-70.

Compañía de María ODN Bordeaux. (2011). *Proyecto Educativo de la Compañía de María*. Medellín. Ediciones Lestonnac.

Ley 107. Por la cual se reglamenta el artículo 41 de la Constitución Nacional y se dictan otras disposiciones. 7 de enero de 1994. D.O. No. 41.166. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104562_archivo_pdf.pdf

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. (Segunda ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta editores.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI editores.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales en la educación básica*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Serie Guía 6.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016: Pacto social por la educación*. Bogotá: Magisterio.
- Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2015). El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve? París: OCDE. Recuperado el 4 de febrero de 2021, de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/41479051.pdf>.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2): 97-113. Recuperado el 8 de febrero de 2021, de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>.
- UNESCO. (2003). *UNESCO y educación para los derechos humanos*. Recuperado el 17 de marzo de 2020, de http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/ddu/resources/LocalContent/143/1/Lectura%2010.pdf.
- Quiroz, R., & Echavarría, C. (2011). Perspectivas políticas y ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes investigadores universitarios. *Revista Temas*, (5), 175-190
- Quiroz Posada, R. E. (2009). Enseñanza de las Ciencias Sociales en clave de formación ciudadana. *Cuadernos Educere*,(7). *Educación: formación docente y postmodernidad*, 229-253.
- Serrano, N. (2004). Semillero de investigación: una estrategia de iniciación a la vida científica. *Med-UNAB*, 7(21), 155-156. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297225162006.pdf>
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata Ediciones.
- Torres, L. (2005). Para qué los semilleros de investigación. *Memorias*, 8, 1-10. Recuperado el 17 de marzo de 2012, de <http://www.revistamemorias.com/edicionesAnteriores/8/semilleros.pdf>.

Ambientes educativos de colaboración para el desarrollo de habilidades del siglo XXI

*José David Vélez Villegas
Robinson Cardona Cano*

Resumen

Las Instituciones de educación superior –IES–, no se escapan a las demandas que en materia de promoción de habilidades del siglo XXI han integrado una pregunta en el hacer educativo, donde la brecha con el perfil ocupacional se ha visto marcado por grandes insatisfacciones a causa de un marcado aumento en la generación de competencias técnicas en detrimento de otras, como el caso de la creatividad, el emprendimiento, la innovación, el pensamiento crítico o la colaboración en el marco de la sociedad del conocimiento. Esta situación ha llevado a que el sistema de educación superior reflexione y diseñe ambientes que puedan promover un dialogo al interior (profesores y estudiantes) con actores externos (empresas, estado y sociedad), promoviendo la identificación de problemas o retos, para generar espacios desde la innovación abierta, en los cuales se promueve la integración del conocimiento con la práctica y evidenciando que favorece procesos de trabajo colaborativo, el dialogo multidisciplinar y desarrollo de competencias esenciales en la realidad actual; a la vez que dan soluciones a situaciones del orden económico y social.

Bajo este contexto, el presente artículo, pone en la mesa una conversación pendiente para muchos directivos, profesores y los mismos estudiantes, que han evidenciado la problemática, pero que es posible que no encuentren rutas claras de incorporación en el hacer institucional, para tal efecto, se inicia presentando la importancia de la colaboración y el conocimiento, luego se invita a conocer cómo las competencias del siglo XXI demandan ambientes de trabajo particulares, para seguir con los aspectos que implica la cualificación del talento y finaliza con la descripción de una experiencia concreta para integrar lo mencionado en el documento, aspecto que no busca ser una

fórmula para todos, pero si una orientación posible, frente a una discusión que debe seguir abierta, en aras que la educación debe seguir evolucionando de la mano de la sociedad y la economía.

Palabras clave: habilidades del siglo XXI, creatividad, emprendimiento, colaboración, campamento.

Abstract

Higher Education Institutions –IES–, are not exempt from demands that in terms of promoting 21st century skills have included a query in education action, where the occupational profile gap has been affected due to a significant increase in the development of technical competencies at the expense of others, such as creativity, entrepreneurship, innovation, critical thinking, or collaboration in the context of the knowledge society.

This fact has driven the higher education system reflects and designs environments that promote a dialogue within (professors and students) including external actors (companies, state and society), stimulating the identification of problems or challenges, in order to build spaces from open innovation, in which the integration of knowledge and praxis is promoted, becoming evident that this favors collaborative work processes, interdisciplinary dialogue and development of essential skills in the current reality; at the same time, it provides solutions to situations of economic and social spheres.

In this context, this article places a remain matter for higher education managers, professors, and students, who have evidenced the issues, but, they have not found probably clear routes of incorporation in the institutional action. For this purpose, it begins by introducing the importance of collaboration and knowledge; then, it invites to know how 21st century skills demand particular work environments; next, it is followed by aspects that involve human talent qualification ; and it ends describing a concrete experience to integrate what is referred in the article, an aspect that does not intent to be a formula for everything , but a possible guideline, in the light of a discussion that should remain open, since education should continue to evolve alongside society and economy.

Keywords: 21st century skills, creativity, entrepreneurship, collaboration, camp for entrepreneurship.

La colaboración y el conocimiento en la educación superior

Debido a los fenómenos de globalización, el intercambio de información y conocimiento se ha configurado en una actividad cotidiana en las interacciones sociales, en ella, se resalta la integración de entornos virtuales y presenciales, mediados por la tecnología. Este hecho es evidente desde la aparición de la web 2.0 y su impacto exponencial en las relaciones humanas; las personas y las organizaciones ahora generan interacciones atemporales, activas, dinámicas y diversificadas para encontrar, crear o valorar ideas que atienden situaciones reales de forma conjunta.

Este panorama de afluencia de información, grandes saltos tecnológicos y el ascenso de actividades orientadas a la innovación en todos los sectores sociales y económicos, son los pilares de la sociedad del conocimiento; en ese sentido, las instituciones de educación superior son permeadas por estas condiciones y el ritmo acelerado para adaptarse a los cambios del entorno; no en vano, la innovación educativa emerge como aquella premisa que orienta la transformación de las actividades académicas que van desde la gestión administrativa y pasan por los procesos académicos en cuanto a la planeación y ejecución de la misma; sin embargo, en América Latina esa tendencia es de carácter emergente, y es posible evidenciarla a través de los nuevos observatorios nacionales y latinoamericanos de innovación educativa, la actualización de currículos o la definición de nuevos programas de formación, la apropiación y uso de tecnologías en las actividades académicas y administrativas.

Por ello y sin duda, para implementar y lograr avanzar hacia estos hitos, las Instituciones de Educación Superior –IES-, deben trabajar de forma conjunta con otros estamentos, tanto al interior, como del territorio que ocupan, aspectos que posibiliten la incorporación de prácticas educativas inmersas en ambientes de aprendizaje, donde una de las premisas sea la integración en las sociedades del conocimiento, a partir del establecimiento de redes de trabajo que promueven el intercambio de información, entre otros recursos, para mejorar los resultados de impacto de inicia-

tivas, programas o proyectos; a su vez, será importante promover capacidades y habilidades como la creatividad, la innovación, la resolución de problemas, la comunicación, entre otras, dando a entender la importancia que tiene la formación y desarrollo de competencias de cooperación, colaboración y trabajo en equipo a lo largo de la vida.

En línea con lo anterior, actividades como la economía colaborativa, las redes de financiamiento, el software y hardware abiertos, los laboratorios ciudadanos, los espacios *maker* y laboratorios de creación colectiva, son un ejemplo de cómo posicionar las acciones colectivas para el desarrollo social a partir del encuentro de ideas y propuestas. Estos escenarios, en los que se encuentra la ciudadanía y otras instituciones, permiten utilizar los recursos, desde un rol activo y colectivo, para construir a partir de la prospectiva, una visión renovada de las dimensiones social, educativa o cultural, de una sociedad.

Estas situaciones demandan un cambio en la visión de la educación superior, ya que las universidades, como parte del ciclo formativo de las personas, buscan desarrollar competencias educativas, tecnológicas, técnicas y humanas, pero también deben fomentar las capacidades relacionadas con la creatividad, la colaboración, opinión y sentido crítico de los individuos, lo que implica un desafío prioritario para la transformación desde la misión de estas instituciones, hasta los modelos de gestión educativa con los que trabajan; incluyendo además, la forma como se relacionan los equipos de profesionales del servicio educativo con los estudiantes, hasta el rol, que poseen estas instituciones, como agente relevante en la transformación de la sociedad.

Por estos motivos, las universidades están llamadas a adoptar estructuras flexibles con una prospectiva institucional ágil, que favorezca la innovación educativa y el desarrollo de los sistemas universitarios de alto impacto para las sociedades (García-Guadilla, 2007). En este sentido, la estrategia de Campamento Emprendedor UdeA, de la División de Innovación de la Universidad de Antioquia, se perfila como un escenario ideal para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, en el que la interacción entre dife-

rentes tipos de actores del ecosistema académico, profesional y la sociedad en general, permitan el intercambio de ideas, la construcción colectiva de conocimiento y la implementación de estrategias de aprendizaje activo y experiencial para organizaciones e individuos.

Campamento como ambientes educativos para las habilidades del siglo XXI

Las habilidades del siglo XXI se reconocen como aquellas habilidades, capacidades y características humanas que poseen, o deben desarrollar, los individuos en los entornos productivos y sociales, en el marco de las sociedades del conocimiento (Fiszbein et al., 2016). Este concepto se posiciona ante los cambios efectuados por las revoluciones tecnológicas, la transformación de los paradigmas económicos, además de las nuevas formas de relacionamiento humano; pues es claro que, los problemas a los que se enfrentan las sociedades no son los mismos de años atrás, las capacidades humanas son diferentes a las de épocas pasadas y los entornos sociales, productivos y educativos exigen nuevos modelos y enfoques (Dede, 2010).

El término es propuesto por expertos desde diferentes ramas del saber (Ananiadou & Claro, 2009; Great Schools Partnership, 2016), y su concepción expresa la necesidad manifiesta de transformar las capacidades de los individuos para enfrentar los retos del futuro (Bellanca, 2010), a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS (ONU, 2015) y las tecnologías denominadas de la cuarta revolución industrial; por lo tanto, se ha hecho énfasis en el reto de transformar la práctica educativa, los modelos de enseñanza docente, los lineamientos curriculares y el sistema de evaluación que lo complementa (Ananiadou & Claro, 2009; Murugiah, 2020; Orealc/Unesco., 2017; Rotherham & Willingham, 2010).

Este contexto, en el que emerge la sociedad del conocimiento, hace que las comunidades encuentren brechas entre sus sistemas educativos y los entornos productivos; precisamente en América Latina esta es una situación latente, ya que los sistemas educativos se ven cortos para ofrecer capital humano a las organiza-

ciones para su evolución (Fiszbein et al., 2016). Aunque las habilidades del siglo XXI se conocen con diferentes nombres como habilidades blandas, habilidades para la vida o habilidades transversales, entre otros (Great Schools Partnership, 2016), es posible ordenarlas o clasificarlas en diferentes categorías, a través de los diferentes marcos que son adoptados por organizaciones o políticas educativas de los países que promueven la educación por competencias, tal como se puede apreciar a continuación.

Tabla 1. Marcos de referencia Habilidades Siglo XXI

Denominación - marco de referencia	Habilidades siglo XXI consideradas.
Partnership for 21st Century Skills - P21	Creatividad, innovación, comunicación, pensamiento crítico, solución de problemas, colaboración, alfabetización informacional, alfabetización tecnológica, alfabetización de medios, flexibilidad, adaptabilidad, autodirección, iniciativa, liderazgo, responsabilidad.
Assesment and Teaching of 21st century skills - ATC21S	Creatividad, innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, aprender a aprender, metacognición
Organization for Economic Co-operation and Development - OCDE	Alfabetización informacional, alfabetización digital, comunicación escrita y oral, cooperación, resolución de conflictos, autonomía, ética, planeación, pensamiento crítico.
North Central Regional Educational Laboratory's – NCREL	Alfabetización digital, relacionamiento multicultural, conocimiento básico científico económico y tecnológico, pensamiento inventivo, autodirección, curiosidad, apertura al riesgo, creatividad, pensamiento de orden superior, adaptabilidad, planeación, administración de resultados, priorización.

Denominación - marco de referencia	Habilidades siglo XXI consideradas.
Association of American Colleges y Universities - AACU	Análisis de información, comunicación oral y escrita, trabajo en equipo, resolución de problemas, responsabilidad social, ética, conocimiento cívico, capacidades de investigación, capacidad de síntesis, relacionamiento intercultural.
International Society for Technology in Education- ISTE	Creatividad, innovación, comunicación, colaboración, investigación, pensamiento crítico, solución de problemas, toma de decisiones, ciudadanía digital, operaciones tecnológicas y conceptos tecnológicos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Laar et al. (2020) y Dede (2010).

Es posible identificar tres grandes grupos de habilidades, primero, habilidades actitudinales/sociales; segundo, habilidades tecnológicas y tercero, habilidades de aprendizaje y desarrollo. Cada una de estas categorías responde a competencias humanas que van más allá del campo del saber o el hacer, pero que sin duda complementa o impulsan a estos. Los críticos de este concepto sustentan su oposición básicamente desde dos posturas: primero, en relación con los planes curriculares y su duración, es la necesidad de profundización en los conceptos y teorías de las áreas temáticas de enseñanza, dónde la cantidad de contenidos necesita de tiempo, revisión y reflexión para poder asimilarlos; y, en segundo lugar, está la preocupación, en tanto que, la educación se convierta en una vía directa hacia la productividad, la economía y la industria, descuidando los enfoques y visiones más holísticos de la misma (Ananiadou & Claro, 2009).

No obstante, hay que reconocer en las habilidades del siglo XXI, la oportunidad de encontrar respuestas a los retos que se plantean para integrar la innovación a los sistemas educativos, entre los cuales llama la atención, el desarrollo de nuevas capacidades en los docentes, la adecuada apropiación y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la renovación de los currículos o programas académicos, las ideas de emprendimiento y

la adaptación de las nuevas generaciones a la sociedad del conocimiento con capacidad creativa y pensamiento crítico, en contexto.

Formación del talento humano, entre el contexto y la colaboración.

Durante mucho tiempo la educación superior concentró sus esfuerzos en la enseñanza, sin darle prelación a los procesos de aprendizaje de los alumnos (González Fernández et al., 2015); expertos y educadores señalan que los sistemas educativos en general, no favorecen el desarrollo de la inteligencia creativa (De Alencar et al., 2017; Egan et al., 2017; Moreno Marchal, 2014), la cual es considerada una de las habilidades del siglo XXI. Esta situación llama la atención, ya que es común encontrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, currículos orientados a la segmentación de conocimientos por disciplinas con límites bien definidos, contrarios a las situaciones de la vida real, sus desafíos y problemas, donde los conocimientos se mezclan y las fronteras entre diferentes ciencias se desvanecen. (Moore, 2011; Torres et al., 2014).

Es así que, la educación tradicional demuestra una desconexión con lo que sucede fuera de las fronteras académicas; las cátedras y actividades integran de forma incipiente problemáticas locales en las dinámicas pedagógicas (Keck & Saldívar, 2016), generando una brecha entre la realidad y los ejercicios académicos. De manera adicional, existen evidencias de la dificultad que tienen los egresados para adaptarse a los contextos productivos; las sociedades y las industrias están a la espera de nuevos talentos, capaces de articularse al contexto productivo, con habilidades y competencias tales como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad (Fabbri & Romano, 2019; Keck & Saldívar, 2016; Yan et al., 2019). En América Latina, un poco más del 40% de las empresas tienen dificultades para ocupar los puestos de trabajos ofertados (Gontero & Albornoz, 2019), debido a las brechas entre las competencias profesionales y técnicas requeridas para el cargo, pero también aquellas habilidades humanas, relacionadas con la colaboración, la comunicación y el trabajo en equipo (Fiszbein et al., 2016; Gontero y Albornoz, 2019).

Aunque las universidades trabajan por integrar metodologías activas dentro de sus procesos formativos (Melero-Aguilar et al., 2020), en didácticas como el trabajo colaborativo, es necesario transformar el rol del docente (García Martínez et al., 2015; Gómez Lucas & Álvarez Teruel, 2011; Guerra Santana et al., 2019; Guerrero Segovia et al., 2018; Torres et al., 2014); algo que se convierte en una apuesta, debido a la falta de formación pedagógica de los docentes de educación superior, ya que la mayoría provienen de campos o disciplinas externas a las pedagógicas y se vinculan a la enseñanza por su experiencia en otros ámbitos.

Por ejemplo, realizar prácticas de trabajo colaborativo en entornos virtuales, escenarios comunes a partir de la emergencia sanitaria mundial, presenta múltiples dificultades y desafíos (Caldeiro, 2014), no se limita únicamente al uso de herramientas web 2.0 o a la asignación de trabajos en grupo. El proceso de enseñanza para desarrollar capacidades técnicas y humanas en los alumnos es mucho más integral, exigente y profundo. De hecho, algunos investigadores, sugieren que es necesario rediseñar las asignaturas para que las didácticas de trabajo en equipo puedan adaptarse mejor a los contenidos y fortalecer el desarrollo de competencias como el análisis crítico (Gómez Lucas & Álvarez Teruel, 2011), aspecto que evidencia la dificultad que vive el sistema educativo en lo que respecta a la cualificación ante la nueva visión de colaboración entre los diferentes participantes (estudiantes y profesores) de los eventos de formación.

Según informes de organismos internacionales, el análisis de la colaboración en entornos escolares a nivel internacional es incipiente. El informe PISA “Solución colaborativa de problemas”, muestra los resultados de las pruebas adelantadas con estudiantes en etapas escolares previas a la educación superior, de países pertenecientes a la OCDE, los países latinoamericanos presentan las cifras más bajas de colaboración en comparación con los países asiáticos que lideran el ranking en el promedio de las mediciones (Mo, 2017). Así mismo, un reporte del Banco Interamericano de Desarrollo – BID, expone las cifras negativas que obtienen los países de América Latina en cuanto al índice de cooperación estu-

diantil (Ortiz et al., 2020). Ambos documentos concluyen que deben incrementarse los esfuerzos por fomentar la cooperación, el trabajo colaborativo y la resolución colectiva de problemas para mejorar las habilidades socioemocionales.

Es importante considerar que el trabajo colaborativo no se trata solo de exigir trabajos en grupo (Gómez Lucas & Álvarez Teruel, 2011), y que para fomentar un aprendizaje a lo largo de la vida con estas metodologías, es necesario implementar el trabajo de equipos multidisciplinarios, en proyectos integradores, que involucren parcialmente a otros actores y comunidades, junto con los aprendizajes conceptuales de las diferentes ramas del saber (Santana & Del Castillo, 2016). Como se mencionó con anterioridad, el trabajo colaborativo requiere superar aquellos factores que en la práctica dificultan el logro de los objetivos. Le et al.(2018) analizan los diferentes obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes en procesos de colaboración, entre los cuales mencionan la competencia, las relaciones interpersonales, las bajas habilidades de colaboración, y las libertades personales. Obstáculos que también aparecen en las modalidades de educación virtual, y las educación mediada por tecnología o bimodal, como lo refieren Correia & Davis (2007) al analizar las interacciones en comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica.

En este punto, las habilidades del siglo XXI pueden jugar un rol importante, pues son competencias necesarias para que los individuos puedan participar y contribuir en las sociedades del conocimiento, así, la colaboración emerge como una de las habilidades más relacionada con los artículos de investigación que trabajan este tema, incluso aparece como la tercera capacidad más solicitada por las empresas para sus vacantes laborales (Rios et al., 2020). Aunque muchos estudiantes consideran que están preparados y poseen las habilidades y competencias socioemocionales suficientes para trabajar en la industria, algunas consultoras que analizan el mercado laboral y empresarios desaprueban dicha hipótesis (Fiore, 2019; Fiore et al., 2018; Myton, 2018), pues hay evidencias que muestran que en muchos casos a las personas se están contratando por los conocimientos y habilidades, pero se

despiden por factores del ser o actitudinales, dejando de relieve, la importancia que las IES han dado a la formación tecnocrática, sobre lo humanista, aspecto que las habilidades del siglo XXI, busca vincular de nuevo.

Fiore y otros investigadores (2019; 2018) consideran que esta situación puede cambiar si las universidades y empresas trabajan en conjunto por mejorar las habilidades de los estudiantes, algo que es validado por un informe de la consultora Bloomberg para los Estados Unidos, donde se indica que la colaboración entre las universidades y las empresas es necesaria para acortar la brecha de las habilidades emergentes en los nuevos contextos productivos (Bloomberg BNA. Bloomberg Next, 2018) y las demandas sociales por medio de procesos de innovación.

Una salida a lo anterior, fue propuesta por Chesbrough (2003), un reconocido profesor de la teoría de las organizaciones, a través del concepto de innovación abierta, quien inspirado en las dinámicas de las industrias de tecnología, promueve la colaboración y el intercambio de ideas, entre las personas por dentro y fuera de las organizaciones, con el propósito de obtener mejores resultados en innovación. Este paradigma, como es conocido en el ámbito organizacional, ha sido trasladado a los entornos sociales y académicos (Huizingh, 2011; Starov et al., 2015; Vinals et al., 2017) gracias a la relevancia que tienen las interacciones sociales, expandidas por los nuevos medios como el internet, para encontrar soluciones y prácticas de trabajo en favor del desarrollo social y económico, por lo cual, los entornos creativos, la cultura del pensamiento divergente y el desarrollo de habilidades facilitan resultados innovadores para transforman las formas de enseñar, aprender y la cohesión social para crear ambientes de aprendizaje donde interactúan estudiantes, profesores, empresas públicas, privadas, entidades estatales o sociedad civil.

Innovación abierta para el desarrollo de habilidades del siglo XXI.

La Universidad de Antioquia de Colombia, a través de la División de Innovación de la Vicerrectoría de Extensión, lidera temas

relacionados con el fomento de la creatividad, el emprendimiento y la innovación para la comunidad universitaria y los conglomerados productivos de la región y el país. Esta dependencia promueve el conocimiento a partir de las capacidades generadas por las actividades como la docencia, la investigación y la extensión, tendiendo un puente con el mundo no académico y vinculando, al servicio de la sociedad, no solo el conocimiento científico, sino la formación de egresados competentes.

Dentro de sus líneas estratégicas, se propone desarrollar habilidades y competencias en las personas, que les permitan ser conscientes de sus capacidades, líderes de sus procesos de gestión del cambio, y proponentes de acciones que generen valor a sus contextos. Una de sus actividades es el Campamento Emprendedor UdeA, una estrategia que se ha posicionado en países desarrollados (Bager, 2011; Perng et al., 2018; Ringby & Duus, 2017) Entertainment, and Design (TED) y que comienza a implementarse en los contextos de la región latinoamericana para fomentar la cultura del emprendimiento (con el propósito de crear empresa) o del intraemprendimiento (enfocado en la integración exitosa competencias diferenciales para generar el valor agregado a las organizaciones), de tal forma que ambas opciones se conviertan en referentes vinculantes para incorporarse a la sociedad en contextos productivos o en el desarrollo de las comunidades que habitan, partiendo de la creación de un ambiente de aprendizaje donde la colaboración y aprendizaje en red es priorizado.

Aunque todos estos ambientes tienen particularidades metodológicas, aplicación de herramientas e instrumentos adaptados a los públicos participantes y esquemas de infraestructura prediseñados, todos poseen un eje central sobre el cual se movilizan las diferentes acciones de trabajo; en este caso específico, el desarrollo de aprendizajes se puede identificar por medio de cuatro momentos: *identificar*, *proponer*, *concretar* y *proyectar*. Cuando se refiere a la *fase de identificar*, se considera como un ambiente de aprendizaje en el que los participantes se reconocen y reconocen su entorno; aquí se enfoca el hacer en la identificación de roles y

capacidades del equipo de trabajo para detectar oportunidades a partir de la observación de datos o el diálogo multidisciplinario.

Por otra parte, cuando se hace referencia a la *fase de proponer*, se destaca la forma en que estos espacios facilitan la disposición de participaciones abiertas, sin prejuicios y con miras a la construcción colectiva. Por ende, se destaca el fomento de habilidades para la comunicación asertiva de ideas, el desarrollo analítico de pensamiento lateral y disruptivo, además del pensamiento crítico objetivo y propositivo según la lectura del entorno. Entre tanto, al momento denominado como *fase de concretar*, pretende materializar los esfuerzos e ideas en proyectos e iniciativas con la rigurosidad que esto implica; si la fase anterior buscaba la divergencia y fomentar la imaginación a través de la participación, este momento canaliza dichos esfuerzos en la convergencia y estructuración de acuerdos. Así los participantes aprenden a gestionar la información, generar evaluaciones previas, recurren a sustentos investigativos y cooperan para el establecimiento de proyectos.

Finalmente, la *fase de proyectar*, se encarga de habilitar caminos de transferencia entre las instituciones de educación superior y su entorno, en una línea de comunicación bidireccional, donde las universidades aprendan del medio (comunidades con saberes ancestrales, industrias con procesos de alto valor, gobiernos con planes de gestión visionarios), y al mismo tiempo transfieran todo el potencial de sus capacidades como institución y de los públicos que la conforman. Bajo esta premisa el público participante adquiere capacidad de adaptación al medio, de gestión del cambio y de previsión de situaciones a partir de los resultados, además de la diversificación de esfuerzos en alianzas.

Si bien los ambientes educativos orientados al desarrollo de competencias en la educación superior pueden estar orientados a temas de infraestructura e insumos, también es necesario pensar en atmósferas que coadyuven desde la dinamización, la experiencia y el acercamiento al aprendizaje significativo y para toda la vida. El campamento, es un escenario desarrollado en la institución con resultados positivos en lo que respecta a conectar el talento de más de 1000 estudiantes con un poco más de 35 organizaciones, en

alrededor de 10 eventos de co-creación; y la visualización por parte de docentes del desarrollo de competencias del siglo XXI, que no habían sido priorizadas en el currículo o planes de estudio, lo cual aporta a un mejor perfil de egreso desde los conocimientos disciplinares, herramientas técnicas y habilidades blandas.

Conclusiones

Para concluir este texto, es menester tener presente que la educación superior debe borrar las fronteras que se han puesto entre la transmisión de conocimiento y la puesta en práctica del conocimiento. Es claro que un marco de sociedad del conocimiento, como en el que actualmente se vive, no puede estar encerrado en un aula de clase, por el contrario, demanda de interacción con el mundo digital, pero también con el mundo real, aspecto que incluso trasciende el trabajo grupal en aula o didácticas de proyecto de aula, para centrarse en un diálogo real con el entorno, es decir, entender que habitamos en un territorio con necesidades, retos, problemas y oportunidades que pueden ser una buena excusa para conectar estudiantes, profesores, organizaciones públicas, privadas, entidades estatales y sociedad civil para el desarrollo económico y bienestar social desde la formación temprana.

Lo anterior, implica la generación de un ambiente de trabajo integrado al currículo o extracurricular que promueva la colaboración y el dialogo multidisciplinar entre varios saberes (científicos, técnicos o tradicionales), mediados por la intención de querer desarrollar las habilidades del siglo XXI, en especial la creatividad, el emprendimiento, la innovación, el pensamiento crítico, entre otras, de manera tal, que se fortalezca el futuro perfil de egreso, gracias a la conexión que se pueda hacer entre lo que se enseña y el cómo se debe aplicar. Esta es una apuesta que en muchas latitudes del mundo ya es una realidad, promoviendo procesos de innovación abierta, la cual como se presenta en el texto desde al Campamento Emprendedor UdeA, ha evidenciado el desarrollo de habilidades que no fueron intencionadas por directivos o profesores, pero que logran evidenciar la existencia de ellas luego de las experiencias que tienen en estos ambientes educativos, lo que

aporta a disminuir la brecha entre lo que se educa y los requerimientos del medio para el egresado.

Referencias bibliográficas

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf

Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 279-296. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0149-9>

Bellanca, J. A. (Ed.). (2010). *21st century skills: Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.

Bloomberg BNA. BloombergNext. (2018). *Building Tomorrow's Talent: Collaboration Can Close Emerging Skills Gap*. <http://unitedwayswva.org/wp-content/uploads/2019/07/Building-Tomorrows-Talent-Collaboration-Can-Close-Emerging-Skills-Gap.pdf>

Caldeiro, G. (2014). El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), 102-103.

Chesbrough, H. (2003). *Open Innovation the New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Harvard Business School Press.

Correia, A.-P., & Davis, N. (2007). Comunidades de práctica complementarias: el equipo del programa y la comunidad en línea del curso. *Education in the knowledge society (EKS)*, 8(3), 3.

De Alencar, E. M. L. S., De Souza Fleith, D., & Pereira, N. (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia*, 25(2), 553-561. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2-09>

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. En *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76.).

Egan, A., Maguire, R., Christophers, L., y Rooney, B. (2017). Developing creativity in higher education for 21st century learners: A protocol for a scoping review. *International Journal of Educational Research*, 82, 21–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.12.004>

Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2019(163), 53-65. <https://doi.org/10.1002/ace.20341>

Fiore, S. M. (2019). *Collaborative problem solvers are made not born – here's what you need to know*. Obtenido de sitio web de The Conversation: <https://theconversation.com/collaborative-problem-solvers-are-made-not-born-heres-what-you-need-to-know-110663>

Fiore, S. M., Graesser, A., & Greiff, S. (2018). Collaborative problem-solving education for the twenty-first-century workforce. *Nature Human Behaviour*, 2(6), 367-369. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0363-y>

Fiszbein, A., Cosentino, C., & Cumsille, B. (2016). El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina. *Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research*, 1. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5224>

García Martínez, A., Guerrero Proenza, R. S., & Granados Romero, J. M. (2015). Buenas prácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(3), 76-88.

García-Guadilla, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, 17, 50-101. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1517-45222007000100004ylnng=esynrm=iso ytlng=en

Gómez Lucas, C., & Álvarez Teruel, J. D. (2011). *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de Educación Superior*. Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació.

Gontero, S., & Albornoz, S. (2019). *La identificación y anticipación de brechas de habilidades laborales en América Latina Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44437/1/S1900029_es.pdf

González Fernández, N., García Ruiz, R., & Ramírez García, A. (2015). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 111-124. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000100007>

Great Schools Partnership. (2016). *21ST CENTURY SKILLS*. <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>

Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artilles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>

Guerrero Segovia, M. Y., Glasserman Morales, L. D., & Ramírez Montoya, M. S. (2018). Conexión de aprendizajes con recursos abiertos en MOOC: percepciones y prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25, 60-82. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2530>

Huizingh, E. K. (2011). Open innovation: State of the art and future perspectives. *Technovation*, 31(1), 2-9. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2010.10.002>

Keck, C. S., & Saldívar, A. (2016). Beyond the bibliography: Tradition, innovation and student experience in postgraduate education. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>

Laar, E. Van, Deursen, A. J. A. M. Van, Dijk, J. A. G. M. Van, y Haan, J. De. (2020). *Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers : A Systematic Literature Review*. <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>

Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>

Melero-Aguilar, N., Torres-Gordillo, J. J., & García-Jiménez, J. (2020). Challenges of university professors in the teaching-learning process: Contributions of the ECO (explore, create, and offer) method. *Formacion Universitaria*, 13(3), 157-168. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>

Mo, J. (2017). Collaborative problem solving. *PISA in Focus*, No. 78, OE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/cdae6d2e-en.pdf?expires=1632336979&id=id&accname=guest&checksum=E739B3886FE-305CE5CC8F86DE50F67B6>

Moore, G. (2011). Institutional innovation: Re-invigorating the university through transdisciplinary engagement. *TripleC*, 9(2), 598-609. <https://doi.org/10.31269/triplec.v9i2.198>

Moreno Marchal, J. (2014). Aprender a innovar: una experiencia on line. *Education in the Knowledge Society*, 15(3), 96-119. <https://doi.org/10.14201/eks.12220>

Murugiah, T. K. (2020). *Challenges in Transforming Assessments for 21 st Century Skills Development : Lecturers ' Perspective*. 6(1), 41–46. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.61.41.46>

Myton, D. (8 de agosto de 2018). *Graduates lacking 'soft skills' necessary for workplace success*. Obtenido de sitio web de Campus Morning Mail. Hard Facts and Insider Analysis from Stephen Matchett: <https://campusmorningmail.com.au/news/graduates-lacking-soft-skills-necessary-for-workplace-success/>

ONU. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

Orealc/Unesco. (2017). *Declaración de Buenos Aires. E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/10965.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2017/10965>

Ortiz, E. A., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interoamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>

Perng, S. Y., Kitchin, R., & Mac Donncha, D. (2018). Hackathons, entrepreneurial life and the making of smart cities. *Geoforum*, 97, 189-197. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.08.024>

Ringby, B., & Duus, L. (2017). Innovation camp as a method in health education: a study on interdisciplinarity, learning and participation. *European Journal of Physiotherapy*, 19(supp. 1), 22-24. <https://doi.org/10.1080/21679169.2017.1381308>

Rios, J. A., Ling, G., Pugh, R., Becker, D., & Bacall, A. (2020). Identifying Critical 21st-Century Skills for Workplace Success: A Content Analysis of Job Advertisements. *Educational Researcher*, 49(2), 80-89. <https://doi.org/10.3102/0013189X19890600>

Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). “ 21st-Century” Skills: Not New. *but a Worthy Challenge*. *American Educator*, 34(1), 17-20.

Santana, L. E., & del Castillo, L. (2016). ANOTHER EDUCATION IS STILL POSSIBLE: LEARNING BY DOING, LEARNING BY REFLECTING. *Journal of Education Research*, 10(4).

Starov, O., Kharchenko, V., Sklyar, V., & Phillips, C. (2015). Hacking the innovations with university-industry hackathons. En *University-Industry Interaction Conference*. <https://www.researchgate.net/publication/304933214>

Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 129-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&nrm=iso

Vinals, C. R., Munoz, E. P., & Silvente, V. B. (2017). Entrepreneurial activities and alternative learning spaces. Skills development for a hackathon day. *DOXA COMUNICACION*, (24), 175-186.

Yan, Y., Zheng, X., Wang, S., Yang, G., & Zhang, J. (2019). A collaborative environmental education pattern of deepening the integration of production and education based on application-oriented undergraduate teaching: a case study in civil engineering (major of beibu gulf university). *Ekoloji*, 28(107), 4711-4718.

Ruta de aprendizaje para el desarrollo de la creatividad, el emprendimiento y la innovación en la educación superior

Robinson Cardona Cano

Elvia María Gonzalez

Alexander Jaramillo Bustos

Resumen

Las nuevas dinámicas de la sociedad del conocimiento y las crecientes y cambiantes necesidades de los territorios, han invitado a las Instituciones de Educación Superior a poner al servicio del bienestar social y desarrollo económico el conocimiento generado con fines de pertinencia e impacto; lo anterior, en un diálogo permanente entre Universidad, Empresa, Estado y Sociedad. Por lo anterior, el proceso formativo debe desarrollarse de manera que permita integrar los conocimientos a ejercicios prácticos, donde se resuelvan problemas y necesidades; o se capitalicen oportunidades, en el marco de los procesos de aula. En este sentido, este artículo describe el modelo pedagógico y la ruta que la División de Innovación de la Universidad de Antioquia ha implementado para el fomento de la creatividad, el emprendimiento y la innovación; y que puede ser de utilidad para otras instituciones que están en el proceso. Para tal fin, esta propuesta de ambiente educativo será descrita iniciando con el soporte metodológico, pasando por el modelo educativo, los objetos de estudio, la ruta de trabajo y finaliza con las competencias que se espera sean fortalecidas o desarrolladas en el proceso.

Palabras clave: competencias, educación superior, creatividad, emprendimiento, innovación.

Abstract

The new dynamics of the knowledge society and the growing and changing needs of the territories have invited Higher Education Institutions to put the knowledge generated with the purpose of relevance and impact at the service of social welfare and economic development; the above, in a permanent

dialogue between university, organization, State and Society. Therefore, the training process must be developed in a way that allows integrating knowledge into practical exercises, where problems and needs are resolved; or opportunities are capitalized, within the framework of classroom processes. In this sense, this article describes the pedagogical model and the route that the University of Antioquia has implemented to promote creativity, entrepreneurship, and innovation; and that it may be of use to other institutions that are in the process. For this purpose, this educational environment proposal will be described starting with the methodological support, going through the educational model, the study objects, the work route and ends with the competencies that are expected to be strengthened or developed in the process.

Keywords: competencies, higher education, creativity, entrepreneurship, innovation.

Fomentando la innovación con pertinencia e impacto: Lean design thinking y aprendizaje basado en retos.

Las nuevas tendencias sociales y tecnológicas, así como la oportunidad de dar respuesta a los retos sociales y económicos en el marco de los avances de la sociedad del conocimiento, han generado cambios en el entorno laboral y en el rol que los profesionales desempeñan en las organizaciones. Por lo anterior, los procesos formativos no sólo deberían ser orientados al desarrollo de habilidades en áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias, gestión empresarial y TIC, sino también, habilidades transversales tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la persistencia, el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la creatividad, la comunicación, la curiosidad, la iniciativa, la adaptabilidad, el liderazgo, la toma de decisiones y la conciencia social y cultural (Malmqvist, Rådberg, & Lundqvist, 2015).

Para dar respuesta a lo anterior, desde la División de Innovación de la Universidad de Antioquia, se ha identificado e incorporado el aprendizaje basado en retos bajo metodologías activas, que involucra al estudiante en una problemática real, relevante y de vinculación con el entorno, la cual implica la definición de un reto y la comprensión y análisis de la situación; para proponer una solución con potencial de ser implementada, desarrollándose

así retroalimentación, validación y aplicación. Todo lo anterior, bajo un marco de trabajo interdisciplinario y colaborativo; en el que se sumen diferentes perspectivas de conocimiento y experiencias en la construcción de la solución.

Para el desarrollo de este enfoque pedagógico, como lo define el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2015), es necesario el trabajo colaborativo con asesores y expertos tanto a nivel técnico en el campo de conocimiento del reto, como involucrados en el uso, adopción y apropiación de la solución desarrollada para dar respuesta al reto; generando así nuevo conocimiento con potencial de aplicación y favoreciendo la gestión de recursos para su aplicación, logrando el desarrollo de acciones concretas soportadas en la mejor solución posible.

Por otro lado, de manera complementaria y soportado en el aprendizaje basado en retos como eje estructural; se ha elaborado una ruta de aprendizaje que integra tanto la filosofía de pensamiento del *desing thinking*, como la metodología del lean startup. El anterior enfoque es conocido como lean *desing thinking* (Müller & Thoring, 2012) y a través de este se favorece la promoción de la innovación, bajo consideraciones de viabilidad técnica y económica, realizando pruebas de usuario, recopilando comentarios y sometiendo a interacción los prototipos propuestos (Brown, 2009, p. 19; Coyette, Kieffer, & Vanderdonck, 2007), lo anterior teniendo presente que este tipo de escenarios formativos tienen por finalidad el fomento de la cultura creativa, emprendedora e innovadora, para lo cual se invita a los estudiantes a participar de una vivencia estructurada donde aprenden un camino orientado a la formulación de soluciones deseables, viables y factibles.

Considerando lo anterior mencionado, para el desarrollo de la ruta, las diferencias entre los dos enfoques son aprovechadas para el ajuste de la metodología (Müller & Thoring, 2012); mientras *lean start up* se dirige principalmente a nuevas empresas, el *desing thinking* busca el desarrollo de innovaciones en general. Por tanto, bajo la primera, se cuenta con una idea de negocio inicial que requiere ser validada y que puede cambiar considerablemente durante el proceso, mientras que con la segunda se

comienza con un desafío que se desarrolla con una fase de conocimiento del usuario e investigación secundaria y varios métodos para sintetizar ideas. Por otro lado, ambos enfoques modifican la posible solución o idea con base en retroalimentación del usuario, siendo realizada en el desing thinking sobre el esquema de solución y en el lean start up sobre las hipótesis.

Finalmente, se incorporan aspectos inherentes a la dinámica grupal y las comunicaciones efectivas, ambos buscando el desarrollo de habilidades blandas y el reconocimiento por parte de los formados del trabajo colaborativo efectivo como una manera de articular y transmitir el conocimiento propio de un campo formativo en ambientes interdisciplinarios.

Apuestas por un modelo pedagógico en educación superior para una sociedad basada en el conocimiento

Uno de los principales desafíos de la universidad del siglo XXI, es aportar en la construcción de una sociedad basada en el conocimiento, que sea capaz de entender y aportar con eficacia y equidad a los problemas, necesidades, oportunidades o retos del territorio (Mayorga, 1999), por tanto, su papel es determinante en la formación de sujetos autónomos, con la capacidad de ser agentes de cambio, competentes y proactivos que lideren el desarrollo y no sean simples objetos del mismo (Max-Neef, 1993).

Los sistemas educativos contemporáneos están orientando su misión formativa hacia ser agentes de dinamización socioeconómica, lo cual debe materializarse en un proceso que facilite orientar a las futuras generaciones de población activa hacia propósitos emprendedores acordes con las nuevas necesidades de los sectores productivos (Lanero, 2011).

En ese sentido, por medio de la educación para fomentar el pensamiento científico y comportamientos proclives a la creatividad, emprendimiento e innovación, se pueden potenciar y desarrollar habilidades como la autoconfianza, la autoestima, la autoeficacia y la necesidad de logro en el individuo, de modo que pueda interactuar socialmente con asertividad, procurando

además suplir las necesidades de los sectores productivos, a la vez, que hace uso de los conocimientos, habilidades y actitudes que les son formadas en la academia.

Por otro lado, los estudiantes con formación en creatividad, emprendimiento e innovación que se unen a las organizaciones, públicas o privadas, están mejor preparados para ser miembros y liderar equipos de forma eficiente, dominar la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y pueden apoyar mejor a sus colaboradores en los procesos de innovación (Byers, et al, 2013), para tal efecto, es menester contar con el denominado modelo pedagógico, que en palabras de González (2008b) “es la representación ideal del mundo real de lo educativo para explicar teóricamente su hacer, es decir, comprender lo existente [...]; como mínimo debe explicitar los elementos propiamente pedagógicos, curriculares, didácticos y administrativos” (pág. 73).

Es así, como una educación superior para una sociedad basada en el conocimiento, pone como premisa la formación en competencias para el siglo XXI, donde los ejes de la creatividad, el emprendimiento y la innovación se configuran como referentes, y el accionar educativo se enmarca bajo un principio pedagógico consistente en contribuir a la formación de seres humanos íntegros, capaces de crear, emprender y agregar valor, desde las organizaciones inteligentes hacia las sociedades del conocimiento.

La formación de seres humanos íntegros como principio pedagógico, hace referencia a hombres y mujeres que construyen su imagen a partir de la articulación entre el desarrollo de la inteligencia, el aprendizaje de la cultura y la incorporación de valores y sentimientos. Un ser humano así formado busca producir ideas y conocimientos nuevos desde la diferencia, generando bienes y servicios, que agregan valor, desde la configuración de su propia organización o haciendo parte de otra.

Ello se concreta en currículos flexibles que posibilitan la gestión y apropiación del conocimiento a través de proyectos interdisciplinarios diseñados bajo la concepción de problemas mediante los cuales se diseñan planes de formación para el fomento

de la cultura de la creatividad, el emprendimiento, la innovación, la creación de empresas y la asociatividad, con una visión global que busca el desarrollo económico y social en armonía con el medio ambiente para promover una sociedad sostenible.

Por otro lado, una estructura curricular flexible implica seleccionar, organizar y distribuir los contenidos considerando su relevancia, pertinencia, utilidad social e individual, contextualización, aplicabilidad e impacto; y organizándolos entre otras opciones por módulos o por competencias (Escalona, 2008).

En tal sentido, la flexibilidad como principio curricular hace referencia a la permanente adaptabilidad de un plan de formación, en tanto las instituciones de educación superior en el marco de una sociedad basada en conocimiento, deben buscar apoyo de las unidades académicas para seleccionar, sistematizar, registrar y proyectar la cultura del emprendimiento, la innovación social y la transferencia de conocimiento a las nuevas situaciones de las organizaciones inteligentes en las sociedades del conocimiento.

Debe ser entonces, el currículo un escenario donde se pueda materializar la generación de ideas, se comunican los saberes mediante didácticas fundamentadas en la estética y la lúdica, en pos de artefactos innovadores que son la fuente de la apropiación, codificación, uso y producción del conocimiento para la evaluación de los aprendizajes, por tanto, cobra vida la premisa que el aprendizaje no puede ser una labor individual, por el contrario, debe ser un diálogo con pares, profesores, el entorno y debe ser enfocado a promover preguntas a las necesidades, problemas, oportunidades o retos del entorno, es decir, la comunicación y el trabajo colaborativo adquieren una posición esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues a partir del planteamiento de un problema, es posible motivar ambientes educativos donde convergen diferentes disciplinas direccionadas por varios profesores y un grupo heterogéneo de estudiantes.

La razón de focalizar el aprendizaje desde problemas, necesidades, oportunidades o retos, se debe a que el planteamiento de un problema hace referencia a un obstáculo que impide satisfacer

una necesidad o alcanzar un deseo en el mundo de la vida. “Las situaciones problemáticas emergen desde las tensiones de valor y cognitivas que los estudiantes confrontan en sus vidas cotidianas, en la familia, en la escuela, en la comunidad, en la sociedad” (Magendo, 1991, p. 27), por ende, los problemas contextualizan los saberes de un plan de formación y permiten que cada proyecto, se actualice permanentemente mediante la formulación de nuevos problemas.

En este sentido, mediante el desarrollo de un proyecto, se trabaja sobre un problema del conocimiento que genera un objetivo de aprendizaje, por medio de la generación de capacidades intelectuales a desarrollar; y la adquisición y adecuación de conocimientos que incorporan valores y sentimientos; una serie metódica de acciones con un límite en el tiempo y un producto por crear. Es decir, un problema origina un proyecto y un conjunto de proyectos configuran un plan de formación. Los usuarios de un modelo de educación para la creatividad, el emprendimiento y la innovación en la educación superior, entonces construyen su propia imagen, su propio plan de vida, según las múltiples posibilidades que el currículo le ofrezca.

Ahora bien, un plan de formación se diseña en torno a un objeto de estudio, el cual se fundamenta, desde el desarrollo de los saberes respectivos, y se contextualiza, a partir de su diagnóstico y su prospectiva de carácter internacional y nacional. Con ello se estipula el objetivo, los problemas y los propósitos de formación, las competencias, los campos del conocimiento y los proyectos que lo integran, al final, cada proyecto se planea en su micro-curriculum, como espacio de articulación de saberes que pueden ser usados, comprendidos, apropiados o cuestionados.

El principio didáctico del aprendizaje a través de la estética y la lúdica busca desarrollar el currículo, en cualquier espacio donde se comuniquen los conocimientos, mediante estrategias basadas en el pensamiento divergente y convergente, para generar los procesos creativos y lograr la construcción de artefactos innovadores. Para ello, se usa la lúdica como mediación, en tanto es una acción voluntaria que genera placer, un espacio de disfrute, un

ser en distracción que se ocupa en el ocio y en la recreación. La lúdica produce actividades simbólicas e imaginarias como el juego y el arte.

En palabras de Huizinga (1972), el homo ludens se refiere al hombre que juega. Siguiendo a Caillois (1958) entre otras particulares del juego, estipula que su realidad es ficticia; su canalización es incierta, lo cual mantiene al jugador en suspenso, el juego es un desafío permanente, le hace descubrir y resolver alternativas; el juego tiene reglas y produce placer, es un desafío permanente hacia la diversión y hacia el movimiento; en la tesis de Gadamer (1997), “algo está en juego”, en un vaivén; el jugador, ese ser que siempre está en riesgo, y el juego, lo otro, es la atracción del jugador, lo que fascina al ser humano que juega es la incertidumbre de lo jugado, es la subjetividad humana que se comporta lúdicamente.

El arte, en palabras de Kant es: más que la representación bella de una cosa, es la representación de ideas estéticas [...] algo que no es cosa del entendimiento sino de la imaginación, (Kant, s.f., citado por Gadamer 1997, p. 86). La estética como el estudio de los sentimientos, las percepciones, las sensaciones, el gusto y las emociones, no solamente recorre los caminos del arte, sino que las “ideas estéticas” están por ahí, en la experiencia de alguien, en el mundo de la vida.

La lúdica y la estética como provocadoras de la imaginación, conducidas por estrategias didácticas, procuran la creación de artefactos, como objetos del arte y de la industria que han sido el resultado de una actividad consciente y proyectiva de los seres humanos (Monod, 1993, p. 15), pero estos artefactos poseen el adjetivo de innovadores, es decir que, innovar es crear o modificar un producto e introducirlo en un mercado, (Shumpeter, citado en Harris, 1943) y son ellos y sus procesos la fuente de evaluación de los aprendizajes, en tanto, la valoración del profesor sobre el grado, en que dicha creación, aportó a la solución del problema.

Ahora bien, la gestión académica, hace referencia a la capacidad de todos y cada una de las personas que integran y aportan a la

construcción y desarrollo de un Proyecto Educativo. En palabras de Álvarez & González (2002), un programa es excelente cuando ofrece calidad a todos sus usuarios, y es de calidad en cuanto responde en forma coherente con los parámetros que el mismo se ha fijado en busca de lograr los principios que lo direccionan.

En otras palabras, esta propuesta debe ser una apuesta que hace posible lograr la adquisición de competencias en los participantes, en constante interacción con los sectores socioeconómicos (sector productivo, Estado, sociedad y otras instituciones de educación superior), en pro de contribuir con la interacción efectiva con el entorno, contribuir al desarrollo del territorio y al bienestar de quienes lo habitan, teniendo como principio universitario que todo su patrimonio se pone, desde una perspectiva ética, al servicio de los sectores más vulnerables de la sociedad, por tanto, estos deben dar cuenta de la calidad y la orientación hacia la excelencia del proceso docente y de la gestión del conocimiento, bajo una firme convicción de responsabilidad social.

Objetos de trabajo del modelo pedagógico para la creatividad, el emprendimiento y la innovación.

Una apuesta de formación que tiene como visión promover la creatividad, el emprendimiento y la innovación ha de contemplar dos objetos de estudio, el primero centrado sobre el sujeto, encaminando los esfuerzos en tres vías; la primera en permitir el autodescubrimiento de la intención por ser creativo, emprendedor e innovador, la segunda, reconocer las capacidades con que se cuenta para ello y finalmente, la identificación de los elementos necesarios que se deben tener para iniciar un proyecto que dé solución a las problemáticas, necesidades, oportunidades o retos que son el centro de aplicación de los conocimientos.

El segundo objeto de estudio es el espíritu emprendedor, que orienta su acción en dos vías, la primera, buscando que la intención emprendedora se materialice en acciones concretas gracias al soporte de los diferentes campos del conocimiento; y la segunda, generando puentes que permitan desarrollar ambientes facilitadores entre agentes de cooperación orientados a facilitar

la materialización de las iniciativas, de cara a la generación de proyectos de aula para el fomento de la creatividad, el emprendimiento y la innovación.

Al final, se espera que desde las instituciones de educación superior se oriente el fomento del espíritu emprendedor y propicie en la comunidad académica una serie de habilidades, actitudes, valores y características, que permitan al profesional, considerando su contexto, actuar para generar nuevos rumbos, ser actores, agentes del cambio, y no espectadores de la vida. Lo anterior, se puede apreciar en la siguiente figura.

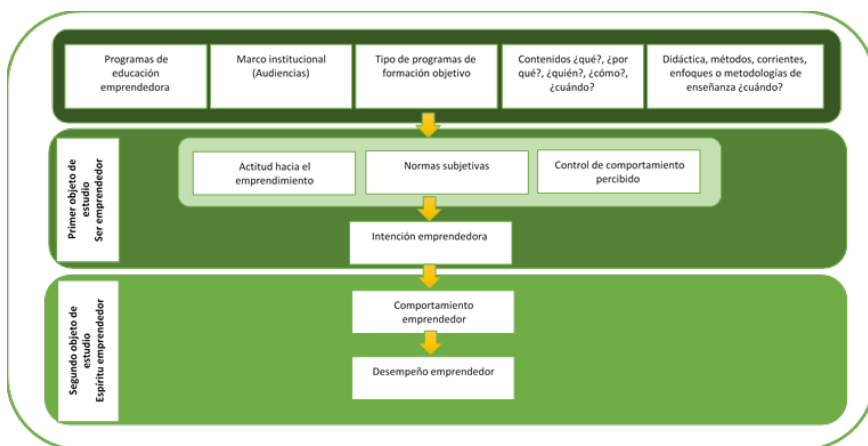


Figura 1. Objetos de estudio

Fuente: Elaborado a partir de Fayolle, Gailly & Lassas-Clerc (2006)

Ruta de formación del modelo pedagógico para la creatividad, el emprendimiento y la innovación.

En el ámbito de la gestión de iniciativas y en la capitalización de las oportunidades asociadas se han considerado diferentes focos de trabajo; algunos autores abordan el tema desde la creación de empresas, otros se concentran en los procesos para su puesta en marcha, algunos muestran interés por la existencia de la opor-

tunidad y otros se centran en la concepción humanista, que guarda preocupación por la persona responsable de desatar procesos de cambio, para sí y su entorno.

La apuesta de la ruta propuesta, se fundamenta en el cambio y la visión prospectiva de sus participantes, dicho interés implica entender el primer asunto como mediador de la generación de alternativas para el desarrollo personal y del territorio, y el segundo como la capacidad de reconocer el potencial creador de los actores, soportado en un reconocimiento de lo ontológico, que parte de una convicción aún en discusión, donde la pregunta por el ser emprendedor, desde su propia existencia cobra importancia, valorando a la persona como sujeto portador de creaciones, asunto que se pretende indagar desde disciplinas sociales por las condiciones de los seres humanos, pues es sabido que, en ocasiones, de forma no consciente, son dichos aspectos los que terminan por influir, positiva o negativamente en el proceso emprendedor.

Teniendo en cuenta la anterior intención, se contempla la necesidad de generar un ambiente facilitador, tanto para el discente, como para su iniciativa en desarrollo; dicha trama implica pensar una educación centrada en la persona y con acción en el contexto, de forma tal que el ejercicio formativo permita vislumbrar estrategias de gestión para lograr objetivos y metas cimentadas en expectativas psicológicas, sociales y económicas; las cuales se logran gracias a la reflexión conjunta desde la historia, la trayectoria y la realidad del contexto propio, con miras a tomar acciones desde una perspectiva global y con convicción personal.

Atendiendo el propósito del modelo pedagógico de incentivar el espíritu creativo, emprendedor e innovador; es menester que toda acción formativa impartida en el marco de esta propuesta de enseñanza busque generar espacios de encuentro mediados por el juego de tal forma que se generen actitudes proactivas, para que los participantes asuman el papel de gestores. Se presenta a continuación la ruta vivencial del sujeto implícito en el proceso educativo del modelo pedagógico para la creatividad, el emprendimiento y la innovación.



Figura 2. Ruta del modelo educativo para el fomento de la creatividad, el emprendimiento y la innovación.

Como se puede observar en la ruta, se trabaja con tiempos de acción y pausa, donde se explica el contenido teórico y posterior, se trabaja en la vivencia, logrando solucionar inquietudes desde la acción con los juegos. El facilitador guía de forma permanente el proceso de enseñanza-aprendizaje y cada vez que se realice una actividad se realimenta lo vivenciado.

Principales competencias que debe promover un modelo pedagógico para una sociedad basada en el conocimiento

La intencionalidad de la teoría de competencias según McClelland (1973) apunta a “identificar las variables que permitieran explicar el desempeño en el trabajo”, para González, (2008a) las competencias son entendidas “como capacidad en tanto el ser en potencia para resolver problemas- que surgen de necesidades, obstáculos, carencias, deseos – con el uso de conocimientos que metódicamente emergen de procesos lógicos, estéticos y éticos.” Es así como las competencias posibilitan las acciones educativas, en las cuales los logros de aprendizaje se orientan a la obtención de conocimientos y al desarrollo de habilidades y conductas.

Una definición más holística habla que la competencia es la integración de tres dimensiones: el ser desde los valores, motivaciones, rasgos, personalidad, etc.; el saber en cuanto conocimientos y, el hacer en tanto habilidades; a su vez, esas dimensiones están sujetas a las condiciones de un contexto determinado. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), se refiere a ellas como, “saber hacer en contexto”, enfatizando en el hecho que aplicar una competencia está limitado a la posibilidad que brinda el medio, por ende, la selección de un perfil debe reconocer factores endógenos y exógenos ya sea para aplicación en el campo educativo y en el empresarial.

Como punto de partida es necesario que la persona que accede al proceso educativo posea unas condiciones previas preexistentes a las cuales se les ha denominado “evidencia”, es decir, existencia de, primero, un proyecto, idea, producto o prototipo y segundo, el saber hacer o experiencia evidenciada en el arte u oficio. En relación con las competencias¹ se propone trabajar las siguientes:

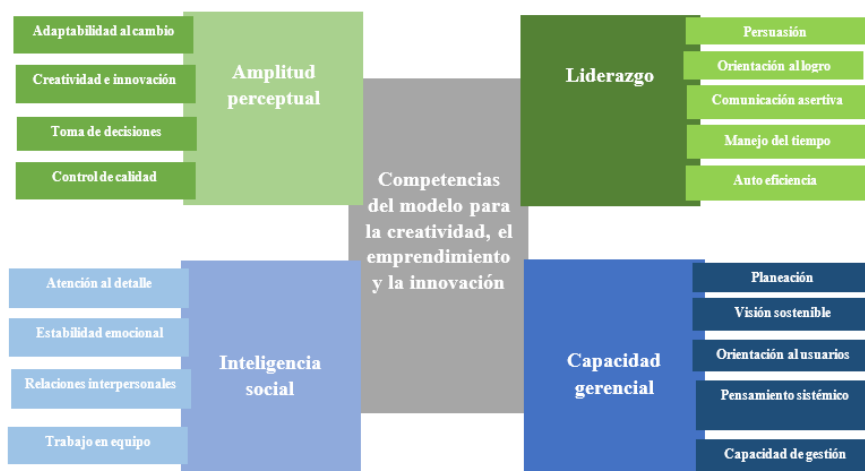


Figura 3. Competencias agrupadas del modelo pedagógico

1 Se considera requisito de entrada contar con mínimo una Capacidad Gestionable; la cual, es entendida como las competencias, capacidades, habilidades, saber hacer, motivaciones, ideas, tecnologías, productos, proyectos, servicios y/o resultados de investigación con que cuentan los participantes para hacer parte de la ruta formativa.

En ese sentido, cada una de las agrupaciones son condiciones mínimas, que se esperan deben ser fortalecidas o desarrolladas a lo largo del proceso. A continuación, se presenta una conceptualización detallada:

Tabla 1. *Competencias y descriptores de observación*

Competencia del modelo	Descripción		
	Ser	Saber	Hacer
Adaptabilidad al cambio	Se siente cómodo cuando debe cambiar su conducta normal con base en los requerimientos de cada contexto, persona o actividad	Identifica qué cambios rutinarios en las ideas y comportamiento debe realizar según los contextos.	Responde efectivamente ante las necesidades de cambio provocadas por el medio ambiente, demostrando facilidad para incorporarse en las situaciones nuevas a las cuales se debe enfrentar y trabajar en consonancia con ellos.
Creatividad e innovación	Se siente motivado cuando se expone a retos creativos y puede implementar sus ideas.	Conoce herramientas que le permiten estimular su creatividad para enfocarse al desarrollo de iniciativas, proyectos o soluciones.	Busca sistemáticamente nuevas formas de solucionar problemas de manera creativa, rompiendo convencionalismos.
Toma de Decisiones	Le gusta tener información que considera de buena calidad, sobre las posibles opciones que puede tomar al momento de elegir, y sus respectivas consecuencias.	Analiza las características de aquellas situaciones en las que debe tomar la iniciativa para decidir o liderar procesos de decisión.	Suele utilizar técnicas propias o aprendidas para liderar procesos de decisión rápida y eficientemente, obteniendo los resultados esperados y asumiendo la responsabilidad de las consecuencias que conllevan. Prioriza y resuelve problemas importantes.

Competencia del modelo	Descripción		
	Ser	Saber	Hacer
Control de calidad	Le gusta mantenerse informado y capacitado con el fin de poder actuar con alta eficacia en las exigencias cambiantes del ambiente externo a su empresa	Está familiarizado con procesos de control de calidad en su área profesional, incluyendo las consecuencias que tienen en la efectividad en sus tareas.	Desarrolla, selecciona, evalúa y aplica métodos de análisis de utilidad en el control de calidad de sus tareas, cumpliendo métodos de control de calidad en su organización, por medio de soluciones o acciones que permiten superar los objetivos planeados
Atención al detalle	En diferentes aspectos de su vida, evalúa con detalle las decisiones que no han sido tomadas con base en el análisis minucioso de la información.	Reconoce los tipos y niveles en los que se puede clasificar la información.	Utiliza herramientas para clasificar u obtener información con base en sus detalles, en pro de su iniciativa o proyecto
Estabilidad Emocional	La intensidad de las emociones que experimenta cotidianamente suele ser estable.	Considera necesario controlar la manifestación de sus emociones positivas y negativas según sus consecuencias y el contexto en el que se encuentre.	Gestiona las emociones en el momento de experimentarlas, utilizando estrategias propias o aprendidas que favorecen su bienestar sin consecuencias negativas para sí o los demás.

Competencia del modelo	Descripción		
	Ser	Saber	Hacer
Relaciones interpersonales	se siente cómodo en situaciones en las que deba compartir y cooperar con las personas.	reconoce las necesidades, deseos y opiniones propias y de los demás, logrando su vinculación a las actividades que realiza, convirtiéndolas en fuentes de oportunidades no solo de aprendizaje, sino también de crecimiento y desarrollo personal.	establece y mantiene relaciones con personas de diferentes grupos de interés que representan una red de apoyo y contribuyen al desarrollo de las personas y del emprendimiento.
Trabajo en equipo	Se siente cómodo trabajando con otras personas en busca de un objetivo común.	Sabe cómo promover el mantenimiento de un ambiente de trabajo favorable para su equipo o personas con las que debe cooperar para desarrollar su iniciativa, proyecto o solución.	Coopera y participa efectivamente con los demás en busca de una meta común anteponiendo a sus objetivos individuales
Persuasión	tiene deseo de producir un impacto o efecto determinado sobre quienes evalúan las ideas.	conoce los límites éticos de la persuasión y ha inferido técnicas para lograr que sus ideas sean implementadas	utiliza estrategias que no transgreden los valores de la organización generando en sus jefes y compañeros un interés sobre la idea desarrollada.

Competencia del modelo	Descripción		
	Ser	Saber	Hacer
Orientación al logro	Tiene objetivos propios y comunes con su equipo frente a los cuales mantiene una motivación persistente en alcanzar. No se siente desmotivado cuando encuentra obstáculos en sus actividades, ya que considera los posibles beneficios de terminarla.	Sabe cómo proponerse objetivos y metas claras coherentes con su plan de vida.	Se esmera en lograr sus objetivos asumiendo los esfuerzos y aprendizajes a los que se deberá enfrentar, con plazos claros y metas determinadas.
Comunicación asertiva	Para la persona es importante comprender siempre los mensajes que recibe de otras personas y espera que los suyos también lo sean para cooperar efectivamente con ellos	Planea y utiliza medios o estrategias para comunicar sus mensajes según el propósito de este	Comunica sus opiniones, ideas, pensamientos y sentimientos de forma directa, respetuosa y práctica según contexto obteniendo los resultados esperados. Escucha las opiniones de los demás y confirma con ellos haber comprendido su mensaje.

Competencia del modelo	Descripción		
	Ser	Saber	Hacer
Manejo del tiempo	Le gusta y/o se siente cómodo cuando debe cumplir y controlar sus horarios y metas propuestas respecto a un tiempo determinado.	Comprende y acepta las pautas de manejo del tiempo que requiere cada actividad relacionada con lo que debe hacer, según las expectativas de rendimiento y resultados que debe obtener de ellas.	Controla su tiempo en términos de días, horas y semanas utilizando herramientas como horarios y cronogramas, con los que puede monitorear su progreso. Logra cumplir con las actividades de acuerdo con el tiempo previsto.
Autoeficacia	Reconoce las debilidades y fortalezas que podrían obstaculizar o contribuir al logro de las metas que se propone.	Entiende y es capaz de mencionar las formas en que puede ser más efectivo en el logro de las metas que se propone	Busca capacitación o acompañamiento cuando considera que debe mejorar sus habilidades o conocimientos. Toma decisiones asertivas de cara al emprendimiento con base en sus debilidades y fortalezas.
Planeación	Le interesa mantener en orden las actividades en las que se ve envuelto para evitar desviaciones en las fases y plazos, o errores que comprometan la calidad	Identifica las posibles medidas de orden, calidad y precisión que requiere cada actividad en la que se ve involucrado.	Comprueba su propio trabajo y el de su equipo con base en las expectativas de exactitud y calidad esperados por los involucrados, comunicando o corrigiendo los errores que identifica.

Competencia del modelo	Descripción		
	Ser	Saber	Hacer
Visión Sostenible	se siente inclinado cada que desarrolla una iniciativa, proyecto o solución, por proteger, mantener y mejorar los recursos humanos y económicos que se requerirá en el futuro en las iniciativas que lidera.	visualiza las necesidades presentes y futuras de sus proyectos, así como los recursos y las fuentes que requiere para suplirlas. Es consciente de las condiciones económicas, sociales y ambientales que favorecen el desarrollo y la permanencia de su empresa.	adopta estrategias y actividades que suplen las necesidades actuales de su iniciativa y de sus grupos de interés, realizando análisis de costos, mercado, gastos y ganancias.
Orientación al usuario	Siente una motivación constante por generar acciones concretas para cumplir objetivos.	Orienta los esfuerzos y cogniciones en hacer las cosas de la mejor manera y lo más pronto posible como medio para obtener logros.	Ejerce acciones concretas para cumplir con sus labores, llevándolas a cabo rápidamente y obteniendo los resultados esperados.
Pensamiento sistémico	Siente interés por conocer los factores que pueden afectar sus decisiones o asuntos que le conciernen.	Sabe de qué manera analizar la influencia de factores externos a su iniciativa, proyecto o solución.	Reconoce la función e influencia mutua de los elementos de un sistema e integra información y establece conexiones entre los factores que se relacionan con sus decisiones, su iniciativa, proyecto o solución en busca de obtener los mejores resultados posibles.

Competencia del modelo	Descripción		
	Ser	Saber	Hacer
Capacidad de gestión	Le gusta llevar a cabo iniciativas, proyectos o soluciones teniendo presente su capacidad para gestionar recursos técnicos o financieros de manera planificada.	Sabe utilizar métodos, herramientas y/o fuentes de información para gestionar y llevar a cabo iniciativas, los proyectos o soluciones que plantea.	Realiza actividades de planeación cada vez que va a llevar a cabo una iniciativa, proyecto o solución, coordinando las actividades necesarias para ejecutar con éxito un proyecto.

Fuente: Adaptado de Cardona, Giraldo, & Angulo (2014, pp. 33-35)

Conclusiones

Las dinámicas contextuales actuales, ambientadas en cambios sociales, tecnológicos y los rápidos avances del conocimiento invitan a contar con maneras de desarrollar procesos formativos que permitan a los estudiantes adquirir competencias acordes a las nuevas demandas, y al mismo tiempo dar respuesta a los retos del entorno bajo consideraciones de pertinencia e impacto.

En este sentido, la formación para desarrollar habilidades y capacidades en torno a la creatividad, el emprendimiento y la innovación, es una forma de atender las necesidades mencionadas; permitiendo alinear las acciones de docencia con elementos propios de la innovación educativa.

Las metodologías activas y la combinación de filosofías y métodos para el desarrollo de procesos de innovación, es una importante contribución al ejercicio de aula; puesto que permite tomar las fortalezas de cada esquema de trabajo y potenciar los resultados de cara al desarrollo de competencias, y como su desarrollo es evidenciado en la estructura de proyectos con potencial de aplica-

ción real y en los que por la lógica de construcción se favorezca la apropiación de las soluciones por parte de los involucrados.

De otro lado, la operacionalización del modelo se ha logrado con la ejecución de una ruta formativa que parte desde el ser como unidad de análisis y en donde mediante un proceso sistemático e iterativo, se logra articular las diferentes apuestas formativas, considerando niveles de competencia, logros de aprendizaje, focos de valoración y ejes de proyectos.

El modelo y la ruta presentada puede resultar de gran interés para Instituciones de Educación superior que encaminan sus acciones a desarrollar perfiles formativos acordes a las lógicas imperantes, respecto a necesidades, oportunidades, apuestas y articulación considerando el entorno; y que cuenten con valor agregado soportado en la aplicación de la creatividad, el emprendimiento en la innovación.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C., & González, E. M. (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Brown, T. (2009). *Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. New York: Harper Business

Byers, T., Seelig, T., Sheppard, S., & Weilerstein, P. (2013). Entrepreneurship: Its role in engineering education. *The Bridge*, 43(2), 35-40. <http://epicenter.stanford.edu/documents/Bridge-Epicenter.pdf>

Caillois, R. (1958). *Teoría de los Juegos*. Barcelona: Seix Barral.

Cardona, C. R., Giraldo, O. P., & Angulo, M. B. (2014). *Emprendimiento cultural e innovación social para el desarrollo local*. Medellín: Litoimpresos y servicios SAS.

Coyette, A., Kieffer, S., & Vanderdonckt, J. (2007). Multi-fidelity prototyping of user interfaces. En *IFIP Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 150-164). Springer, Berlin, Heidelberg.

Escalona Ríos, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160.

Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701-720. <https://doi.org/10.1108/03090590610715022>

Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

González, (2008a). *Acerca de un sistema de evaluación por competencias en la formación por ciclos propedéuticos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

González, E. (2008b). *¿Cómo se construye un modelo pedagógico? Caso Universidad de Medellín*. Medellín: Universidad de Medellín

Harris, S. E. (13 de febrero de 1943). *Postwar Economic Problems, Part II, VI. Capitalism in the postwar world*. Recuperado el 15 de enero de 2015, de https://fraser.stlouisfed.org/docs/publications/books/posteconprob_harris_1943.pdf

Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Lanero Carrizo, A. (2011). *Factores sociocognitivos en el desarrollo de la iniciativa emprendedora en la educación superior universitaria*. [Tesis de doctorado] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/12658/>

Magendzo, A. (1991). *Currículo y Cultura en América Latina* (Segunda ed.). Santiago de Chile: PIIE.

Malmqvist, J., Rådberg, K. K., & Lundqvist, U. (2015). Comparative Analysis of Challenge-Based Learning Experiences. *Proceedings of the 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology*. Chengdu, Sichuan, China. http://rick.sellens.ca/CDIO2015/final/14/14_Paper.pdf

Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a escala humana, conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.

Mayorga, R. (1999). Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, (21), 25-40. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie21a02.PDF>

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American psychologist*, 28(1), 1-14. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0034092>

Ministerio de Educación de Colombia [MEN]. (2008). *Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias*. Documento número 6. Bogotá. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-157085_archivo_pdf.pdf

Monod, J. (1993). *El azar y la necesidad: Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna*. Tusquets.

Müller, R. M., & Thoring, K. (2012). Design thinking vs. lean startup: A comparison of two user-driven innovation strategies. *Leading through design*, 151, 91-106.

Observatorio de Innovación Tecnológica del Tecnológico de Monterrey. (2015). *Aprendizaje basado en retos. Reporte Edutrends*. Tecnológico de Monterrey.

Evaluación de competencias en la virtualidad ¿retroceso u oportunidad?

Iván Montes Iturrizaga

Resumen

En este escrito se analizan la coyuntura actual de la educación a través de medios digitales (en el marco de la pandemia por el COVID 19) en función de sus impactos en la evaluación de competencias. De manera específica, se aboca al análisis del riesgo potencial a que se reinstalen (o se refuerce) en los sistemas universitarios el uso indiscriminado de las pruebas de selección de respuesta (las mal llamadas “objetivas”). En este sentido, se aboga por mantener lo avanzado en pensamiento referido a la evaluación formativa, las pruebas de desempeño y a las intencionalidades que se proyectan desde el enfoque por competencias. Se complementa este estudio con un cuestionario aplicado a 127 estudiantes de una universidad privada de Lima (de bajo costo) que culminaron el primer semestre a través de medios virtuales.

Palabras clave: evaluación formativa, evaluación por competencias, enseñanza digital, pruebas de desempeño.

Abstract

This paper analyzes the current situation of education through digital media (in the context of the COVID 19 pandemic) in terms of its impact on the assessment of competencies. Specifically, it focuses on the analysis of the potential risk of reinstalling (or reinforcing) in university systems the indiscriminate use of multiple-choice tests (the so-called “objective” tests). In this sense, it is advocated to maintain the advanced thinking on formative evaluation, performance tests and the intentions projected from the competency-based approach. This study is complemented with a questionnaire applied to 127 students from a private university in Lima (low cost) who completed their first semester through virtual means.

Keywords: formative assessment, competency-based assessment, digital learning, performance testing.

Introducción

En los tiempos actuales, de una forzada educación virtual en las universidades debido a la pandemia por el Covid 19, existen una serie de desafíos por mantener lo avanzando en cuanto a la evaluación bajo el influjo del enfoque por competencias. De esta manera, es probable que tengamos que desplegar acciones por darse sentido pedagógico a las plataformas virtuales que, lamentablemente, promocionan sus módulos u opciones para generar pruebas de selección de respuestas (opción múltiple). Cabe señalar, que este tipo de pruebas –por la escasa demanda cognitiva y falta de validez externa– no entrarían dentro de los repertorios evaluativos dentro de una perspectiva de formación interesada en que los estudiantes desarrollen competencias o desempeños relevantes (Jáuregui, Carrasco y Montes, 2004).

Por lo señalado, el actor primordial es el docente de la educación superior; quien en última instancia es quien tendrá el poder de dinamizar el trabajo de sus estudiantes hacia realizaciones significativas. Esto, supone un enfoque pedagógico – didáctico vertebrado por el aprendizaje significativo, el asignar tareas con altísimo realismo y provocar condiciones de evaluación muy cercanas a las exigencias auténticas de la vida o campo profesional.

Todos estos aspectos señalados han sido insistidos de manera permanente en los espacios universitarios de América Latina en los últimos años. Asimismo, se ha sabido rescatar las bondades de la evaluación a través de pruebas de desempeño, tales como las orales, de respuesta extendida (o desarrollo), la resolución de casos y la elaboración de proyectos, entre otros. También, y con menor éxito, se había explicado a través de publicaciones y talleres sobre la importancia de la evaluación formativa desde la clásica posición de Scriven (1967) y más recientemente, de Rosales (1990). Así, el modelo por competencias se enriqueció con estos aportes que consideran a la evaluación formativa como un proceso reflexivo, crítico y permanente orientado a conocer fortalezas e insuficiencias con la finalidad de llevar a todos los estudiantes a una zona de logro o dominio gracias a la retroalimentación cons-

tante (Rosales, 1990; Montes 2018a; Montes 2018b; Montes, 2018c; Palomino, 2016; Popham, 1983).

De esta manera, podríamos afirmar que sin retroalimentación (*feedback*), ya sea interactiva o postactiva, no hay forma posible de reconocer la práctica de la evaluación formativa como tal. Por tanto, la evaluación – desde esta orientación – cumple finalidades de enseñanza y no de constatación para determinar un calificativo. En este sentido, es prácticamente imposible llevar a los estudiantes al logro de una competencia si es que no ofrecemos una retroalimentación relevante, pertinente, significativa, respetuosa y oportuna.

También, debemos de considerar que la evaluación está ligada indisolublemente de los pensamientos o creencias que tengan los docentes a propósito de una determinada asignatura o materia. En este contexto, uno puede apreciar una serie de inconsistencias que aún están presentes en nuestras aulas, como, por ejemplo: cursos de oratoria donde se toman exámenes escritos, materias de investigación que preguntan a los estudiantes que definan qué es un objetivo, asignaturas de estadística donde se tienen que aprender fórmulas o materias de expresión escrita que suministran exámenes de gramática. Aquí, vemos, que no habría realismo alguno, ni validez ecológica (llámese contextual) o social de la evaluación. Este es aún un ámbito de muchos desafíos investigativos como aplicados.

Es probable que persistan resistencias docentes por los asuntos de carácter pedagógico en facultades y carreras profesionales diferentes a las de educación o ciencias de la educación. Sin embargo, es posible identificar prácticas evaluativas innovadoras en las carreras de ingenierías, ciencias y del ámbito de la salud. Aquí se abre una posibilidad de investigación -escasamente atendida- abocada al pensamiento, las creencias y las teorías implícitas de los profesores con respecto a la enseñanza y la evaluación (Clark y Peterson, 1986).

También, habría que reconocer que en mi país (y probablemente en estos contextos) tenemos políticas y decisiones pedagógicas vertebradas por un excesivo pragmatismo; que en muchos

casos puede conllevar a la sobrecarga de trabajo vía la asignación de 5 o más asignaturas con muchos estudiantes. Esta situación se agrava cuando muchos de estos docentes no tienen la oportunidad de contar con el apoyo de un jefe de prácticas o profesor asistente. Cabe señalar que esto no ocurre necesariamente por falta de conocimientos académicos, sino más bien, por el ánimo de los dueños de estas casas superiores de estudio por magnificar las ganancias. Por tanto, no es extrañar que la precarización del rol de los profesores universitarios se estaría produciendo en mayor medida en las universidades con ánimo de lucro (sociedades anónimas o del tipo SAC).

Es así como, en este panorama es probable que las intencionalidades por gestar una evaluación formativa que atienda al desenvolvimiento de cada estudiante se desdibujen por la presión de los artífices de la enseñanza en el nivel superior: los docentes. Recordemos que evaluar formativamente y con la ayuda de pruebas pertinentes (desempeño) demanda mucho más tiempo que aplicar pruebas de selección de respuesta.

La educación virtual en tiempos de pandemia

El Perú, es un país caracterizado por la amplia segregación educativa; y en donde los sectores populares, los contextos rurales y con lengua diferente al castellano (lenguas originarias), tienen los peores rendimientos en las pruebas nacionales de aprendizaje (Guadalupe, 2015; León, 2017). Estos problemas de la educación básica se proyectan y se amplifican en la educación superior; tanto en la educación universitaria como en la tecnológica. Pero hay, también, una serie de problemas de la presencialidad que se estarían transfiriendo al espacio virtual. Tenemos así que, tanto las buenas prácticas como las insuficientes de los docentes se proyectan a las aulas virtuales. Es más, podríamos esperar en cuanto a la evaluación, que un docente imbuido en la evaluación formativa en los entornos presenciales busque los medios a su alcance para mantener esa actitud con sus estudiantes en la enseñanza no presencial. Quizá, a través del uso del WhatsApp, mensajería de texto o con sesiones en alguna plataforma.

Por lo mencionado, es posible que la educación virtual forzada por la pandemia esté acrecentando la brecha también entre los propios docentes; lo cual nos debe de llevar a desterrar la creencia de que en este nuevo desafío se podrían mejorar las cosas ya que lo que no se consiguió en la presencialidad no se obtendrá en las aulas virtuales. Es más, si a esto le sumamos la precarización mencionada, es dable pensar que todo lo avanzando en materia evaluativa experimente un franco retroceso.

Además, habría que considerar la dificultad mayor que supone el ofrecer una adecuada retroalimentación en un espacio virtual el hacer retroalimentación o feedback. Más aún – y como ya se señaló – con aulas numerosas del pregrado. En este panorama, un breve sondeo realizado para la preparación de este reporte en 8 universidades creadas en amparo de la normatividad liberalizadora (Decreto Legislativo 882 del año 1996) gestada en el gobierno autoritario de Alberto Fujimori arrojó que en este tiempo de pandemia: muchas de las universidades con ánimo de lucro están despidiendo docentes para recargar a otros más cantidad de cursos; que las aulas (especialmente de los primeros 3 años de carrera) se componen – muchas veces – de hasta 180 estudiantes sin el apoyo de jefes de práctica; y, que muchos docentes han tenido que recurrir a las pruebas de selección de respuesta con corrección automatizada para aligerar la carga de trabajo. En otros casos, se recurre a estas pruebas por que en los entornos presenciales también las aplicaban a sus estudiantes.

Un estudio empírico

De manera complementaria, y para esta presentación, se elaboró un cuestionario en el Google Forms que se suministró a 127 estudiantes – de carreras de salud y gestión - de una universidad privada de bajo costo ubicada en una zona urbana marginal de Lima. Estos estudiantes eran ingresantes, es decir que cursaron su primer semestre (abril a julio del presente año 2020) de universidad; y en donde muchos postularon virtualmente dada la pandemia por el Covid 19 y el estado de emergencia. Es importante mencionar que el 100% de estos estudiantes han iniciado su vida

universitaria gracias a un Aula Virtual desarrollada en Moodle (actualización 2019) y la plataforma Zoom.

Se presentan algunos resultados a cuatro de los ítems. Veamos:

El ítem 4 interroga acerca de manera en que se le evaluó en el primer semestre (¿de qué manera de se evaluó?). Como se podrá apreciar colocamos entre paréntesis la palabra “pruebas” debido a que aún se asocia la evaluación con instrumentos. Tenemos así, que, de los 127 estudiantes, más de 100 reconocían que se les evaluó mayormente con pruebas objetivas (selección de respuesta). En segundo lugar, no tan alejado, 80 estudiantes consideraron a las pruebas de desarrollo o de respuesta extendida. Sobre pruebas orales, un poco menos de 60 estuvo expuesto al menos en una oportunidad a pruebas orales. Por último, y en menor medida se registraron 54 estudiantes que según sus apreciaciones pudieron enfrentar una prueba de casos. Cabe mencionar, que esta universidad viene trabajando desde el año 2015 bajo el modelo por competencias gracias a asesorías de carácter internacional. Sin embargo, hemos podido registrar políticas débiles al interior y escaso acompañamiento a los docentes por parte de expertos en evaluación. Por lo tanto, es probable que esta misma tendencia registrada en la enseñanza virtual sea muy similar a lo que antes se producía en la presencialidad.

4. ¿De qué manera se te evaluó (pruebas) en la universidad en tu primer semestre? Marca todas las que se apliquen a tu experiencia
126 respuestas

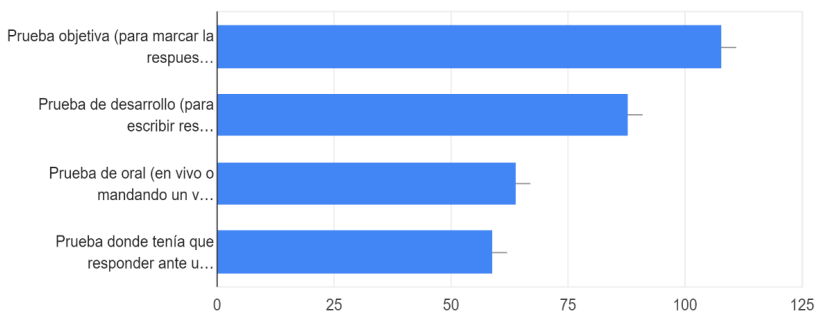


Figura 1. Respuestas a la pregunta 4 del cuestionario

También, existió una pregunta asociada a la anterior que se refería a las pruebas de selección de respuesta que tuvieron que responder en este semestre (ítem 5). En esta pregunta usamos el denominativo de “prueba objetiva” dado que –lamentablemente– así se le conoce en nuestro país. Se encontró que solo el 1.6% estimó que estas pruebas fueron memoristas; y en donde se tenían que retener muchos datos. Es posible que este porcentaje tan bajo encontrado aquí se deba a los cambios pedagógicos emprendidos en años anteriores y durante la pandemia. De todos modos, es relevante destacar que el 32.5% estimó que estas pruebas les hicieron pensar y reflexionar. No obstante, un 65,9% respondió que estas pruebas constituían una mezcla entre memoristas y para pensar o reflexionar. Adicionalmente, un detalle importante a considerar es que esta universidad por razones financieras confirmó, en estos tiempos de pandemia, en el primer semestre aulas grandes superiores a los 80 estudiantes a diferencia de la situación anterior donde el tope máximo se estableció en 40.

5. ¿Cómo fueron las "pruebas objetivas" que se te aplicaron en la universidad en este primer ciclo?
(marca solo una alternativa)
126 respuestas

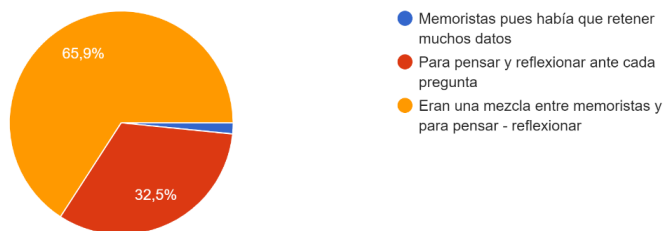


Figura 2. *Respuestas a la pregunta 5 del cuestionario*

Ya en el ítem 7 preguntamos a los estudiantes de estos dos tipos de prueba (de selección vs las de desarrollo) consideraban que eran las más importante para su formación profesional. Aquí encontramos que el 34,9% respondió que las pruebas objetivas o para marcar y un 65,1% las pruebas de desarrollo. Veamos:

7. ¿Cuál de estos dos tipos de pruebas consideras que son más importantes para tu formación profesional?

126 respuestas

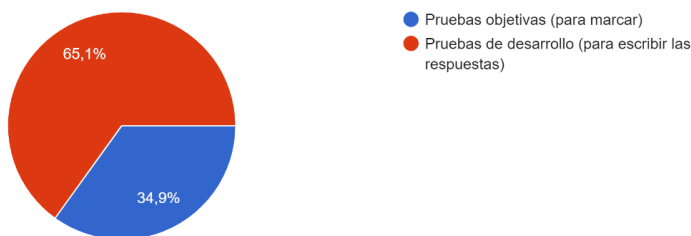


Figura 3. Respuestas a la pregunta 7 del cuestionario

Por último, el ítem 12 pregunta de manera directa sobre la cantidad de profesores que estaban comprometidos con que le vaya bien en sus cursos. En este caso, asumimos que esta pregunta era un indicador confiable de la evaluación formativa; entendida esta como una actitud y acción constante por procurar (gracias a la retroalimentación) el logro de los estudiantes. Cabe atender a que en el primer semestre todos los estudiantes llevaron 6 asignaturas; y de ahí las opciones de respuesta iban de ninguno a los 6 docentes. Vemos, en esta pregunta, resultados en cierta medida auspiciosos donde el 43,7% estimó que todos sus profesores estaban preocupados por su aprendizaje. En este caso, solo un 20% solo hasta 3 profesores estaban comprometidos con el logro estudiantil.

Otra lectura podría ir en la línea de que para los sujetos de la muestra menos del 50% reconocía que todos se preocupaban por el aprendizaje de ellos; cuando en teoría el 100% tendría que al menos evidenciar esa disposición dada la vocación por la enseñanza. Por último, cabría atender a las limitaciones de este instrumento dado que no nos indica el cómo, o a través de cuáles acciones, llegaron a la conclusión de que un profesor estuvo comprometido.

12. ¿Cuántos de tus profesores estaban comprometidos por que te vaya bien su curso?
126 respuestas

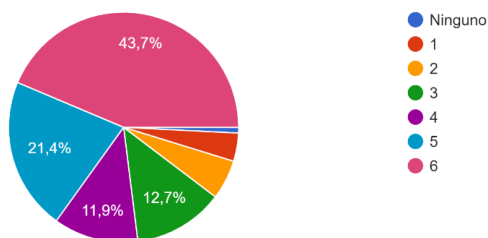


Figura 4. Respuestas a la pregunta 12

Reflexión final

En estos tiempos de pandemia por el Covid 19 es probable que se estén gestando procesos de retroceso dada la precarización de la labor docente, la masificación de las aulas y los escasos momentos para realizar una adecuada retroalimentación. Ahora bien, y si a esto sumamos las opciones de las plataformas de enseñanza que ponen en primer lugar los módulos para generar pruebas de selección de respuesta, podría ser interesante el perfilar estas opciones que fueron creadas por personas no ligadas al medio pedagógico ni pensadas en los impactos desfavorables. He aquí, tal vez, un ámbito comunicacional para insistir en lo contraproducente de estas pruebas y más ahora donde no existe un contacto cara a cara entre estudiantes y sus profesores.

Como contraparte de lo anterior, consideramos que es el momento de explicitar las potencialidades y las bondades de las herramientas de enseñanza digital para poder gestar (a pesar de las limitaciones) una práctica comprometida de la evaluación formativa; como actitud constante, así como a través de pruebas de desempeño (Rosales, 1990). Esto, pasa necesariamente a que las autoridades del sector tomen cartas en el asunto y dicten adecuadas medidas que protejan la labor docente. Al mismo tiempo, estas disposiciones garantizarán el derecho de los estudiantes a recibir una educación virtual de calidad con una cantidad de estudiantes no superior a los 40 participantes; y a excepción de

que se cuenten con los jefes de práctica o asistentes de cátedra debidamente entrenados.

Siendo las cosas de esta manera la evaluación formativa (entre otros componentes) podrá cumplir su cometido asociado a reducir el fracaso universitario (Montes, 2018; Alonso & Lobato, 2005).

Referencias bibliográficas

Alonso Martín, P., & Lobato Soriano, H. (2014). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 16(1), 63-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.1.2005.11363>

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. III). Barcelona: Paidós.

Guadalupe, C. (octubre de 2015). Aprendizajes de la ECE y sus perspectivas. *Tarea*, (89), 9-15. https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/Tarea89_09_Cesar_Guadalupe.pdf

Jáuregui, R., Carrasco, L., & Montes, I. (diciembre de 2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? *Economía y Sociedad*, (54). <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/252>.

León, E. (2017). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Lima: ENACCIÓN, GRADE y TAREA.

Montes, I. (1994). *Propuesta de un Sistema Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Lima.

Montes, I. (2018a). La práctica de la evaluación formativa como proceso humano. *Revista Signo Educativo*, XXVII(264).

Montes, I. (2018b). Las “Pruebas Objetivas” y su escasa relevancia para evaluar formativamente. *Revista Signo Educativo*, XXVII(268).

Montes, I. (2018c). La evaluación formativa en la universidad y su injerencia en la prevención del fracaso estudiantil. *Revista Experiencia Docente: Conocimiento a tu alcance*, 5(2), 64-71.

Palomino, E. (2016). *Revisando la educación en el Perú del siglo XXI: cuestionado políticas educativas y curriculares en la Educación Básica y en la educación universitaria*.

Popham, J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.

Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, España: Narcea.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. Tyler, R. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives on curriculum evaluation AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, 1 (pp. 39-83). Skokie: Rand McNally.

Currículo por competencias: Una construcción universitaria desde una metodología de los actores

Claudia Bionet Gómez Alzate
Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga

Resumen

La evolución curricular es un proceso en el que, visto en términos globales, han confluído grandes influencias de autores y corrientes, no solo pedagógicas sino también filosóficas y epistemológicas que han contribuido a estructurar un concepto de currículo que aborda las competencias y sitúa al estudiante como centro del acto de aprendizaje. Esta situación no es ajena en el ámbito universitario a nivel mundial donde se han instaurado políticas internacionales para la movilidad y homologación de títulos y el planteamiento de competencias genéricas y específicas en las diversas universidades y programas de educación superior. De allí que, el lenguaje de las competencias está articulado en el quehacer institucional y ministerial de las agencias de acreditación nacional e internacional. Las universidades colombianas no son ajenas a esta condición de calidad y evaluación educativa y se encuentran en procesos de renovación curricular por competencias y resultados de aprendizaje, cuyo requisito es fundamental para recibir los registros calificados y aseguramiento de la calidad educativa. En este contexto, este documento plantea una experiencia curricular para la implementación del modelo curricular por competencias en universidades y programas de educación superior, enfocarse en cuatro líneas metodológicas y siete estrategias de renovación curricular que brindan apoyo a las universidades que hoy en Colombia llevan a cabo dichas prácticas curriculares.

Palabras clave: educación universitaria, currículo, competencias, diseño curricular, comunidad educativa.

Abstract

Curricular evolution is a process in which, seen in global terms, it has had great influences of authors and approaches, not only pedagogical but also philosophical and epistemological that have contributed to structure a concept of curriculum that addresses competencies and places the student as the center of the act of learning. This situation is not unrelated to the university matters at a global level, where international policies have been established for the mobility and homologation of degrees and establishment of generic and specific competences in the various universities and higher education programs. Hence, the language of competencies is articulated in the institutional and ministerial work of national and international accreditation agencies. Colombian universities are not alien to this condition of educational quality and evaluation, and they are part of the processes of curricular renewal for competencies and learning outcomes, that requirement is fundamental to receive qualified records and assurance of educational quality. In this context, this document presents a curricular experience for the implementation of the curricular model for competencies at universities and programs, focusing on four methodological lines and seven strategies of curricular renewal that provide support to the universities that today in Colombia carry out these curricular practices.

Keywords: university education, curriculum, competences, curricular design, educational community.

Competencias y currículo por competencias

La mayoría de los estudios relacionados con las reformas educativas en torno al diseño curricular por competencias se enfocan en “el currículo y su apropiación al contexto” (Gimeno, 1998; Grundy, 1998), el currículo como proceso investigativo (el *Humanities Curriculum* de Stenhouse, 1987), las competencias y su diseño curricular (Rué, 2007) y la Universidad de Deusto y su Proyecto Tuning para América Latina (2014), proponen en su conjunto un sistema centrado en el estudiante y basado en competencias, las cuales han sido consideradas como el medio para asegurar la calidad y la evaluación como parámetros de control, regulación y seguimiento, en algunos casos desde la evaluación de competencias, desempeños y estandarización (McCormick, 1996; Stake, 2006; Mateo, 2000; Rué, 2007). En contraste, algunas de las pro-

puestas invitan a repensar los modelos curriculares por competencias desde enfoques de saberes condicionados (Barnett, 2001; Díaz-Barriga, 2011).

Por lo tanto, la educación Superior, no ha sido ajena a las transformaciones educativas y la tendencia mundiales en torno al modelo curricular por competencias y resultados de aprendizaje. En este sentido, el sistema internacional ha venido reconociendo en los currículos estandarizados de los programas de pregrado y posgrado una estrategia para generar espacios de movilidad institucional e internacionalización de los programas ofrecidos, enmarcados en la autonomía universitaria. De allí que las competencias han sido un reto en las agencias nacionales e internacionales de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior, quienes desde el dialogo y diseño de agendas internacionales, han articulado políticas educativas para la educación superior y han promulgado instrumentos de seguimiento para los Ministerios de Educación que garanticen la puesta en marcha de sistemas educativos, organizados, funcionales, de calidad y que respondan a las tendencias educativas mundiales de los últimos años.

Las políticas globales de la educación en su gran mayoría son provenientes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), de allí que se haya propuesto la adopción de estrategias para la educación en todos sus niveles, enfatizando en la educación superior, esencialmente en el marco del aprendizajes para la vida desde el alcance de conocimientos mencionado por Borrero (2000) como la interdisciplinarios y transdisciplinarios, interculturales, abiertos, flexibles, internacionales, adaptables y contextualizados; propios de una comunidad global del conocimiento.

De esta manera, las instituciones de educación superior a nivel mundial se encuentran atendiendo los procesos de reestructuración educativo del sistema de aseguramiento de la calidad, con la finalidad de recibir el reconocimiento nacional e internacional de buenas prácticas y por ende garantizar la autorización de funcionamiento de los planteles educativos, siendo parte de

colectivos de acreditación nacional e internacional dependiendo la región de origen. Entre los aspectos más importantes analizados en las autorizaciones de funcionamiento y registro de titulación universitaria se encuentran factores como el soporte epistemológico de las carreras, la pertinencia contextual y respuesta a las necesidades locales, nacionales e internacional, su estructura legal, trayectoria y organización, coherencia del programa, coherencia y armonía con las matrices curriculares nacionales e internacionales en términos de correspondencia curricular, pertinencia académica e investigativa y diseño curricular por competencias, resultados de aprendizaje y sistemas estandarizados de créditos académicos.

Con la aparición de los Espacios Europeos de la Educación Superior (EEES) proyecto para generar espacios de movilidad y empleabilidad en Europa y la puesta en marcha de las estrategias propuestas por el tratado de Bolonia de 1999 en torno a necesidad de ofrecer programas universitarios con convergencias y marcos comunes de referencia en los programas, abrió la discusión mundial frente a las necesidades sociales, económicas y políticas que implica el desarrollo global de los programas y apertura de las profesiones, generando estructuras curriculares de fácil homologación y tránsito de saberes disciplinares. El sistema de créditos o unidades convalidables, permitió potencializar el valor de los aprendizajes establecidos en las competencias y dar coherencia al número de horas y competencias alcanzadas en el número de horas de cada crédito académico de los cursos ofertados en las diversas carreras. Esta estructura organizada y homologable garantizó un diálogo abierto entre los programas, su pensum académico y las diferentes estructuras curriculares de los mismos.

La Universidad de Deusto con su proyecto Tuning, planteó una prueba piloto, que a la fecha ha permitido realizar ejercicios de trabajo conjunto entre las universidades de los espacios europeos y de Latinoamérica, reconociendo las diversas profesiones y espacios de diálogos interdisciplinares con la implementación metodológica encaminada a la búsqueda de puntos de referencia en los diferentes escenarios de las disciplinas y sus objetos; de

tal manera que se transite por la construcción de programas con características internacionalizadoras que sean compatibles, comparables y transparentes.

Para Tuning (2014), el modelo por excelencia para encaminar el diseño curricular se encuentra en la discusión y definición de las competencias de los programas, de tal forma que enfoca el rol del aprendizaje, dejando al estudiante como poseedor activo de la relación con el conocimiento y brindando una formación integral del saber en contextos. Según Tardif (2006) “toda competencia integra el saber, el saber hacer y el saber ser. [...] se puede decir que está integrada por conocimientos declarativos, conocimientos procedimentales y conocimientos condicionales. Aún más, estos tipos de saberes o de conocimientos, las actitudes, los esquemas y los hábitos hacen parte de los recursos en la base de una competencia” (p. 28).

Entre las aproximaciones al modelo curricular por competencias se busca ampliar el ámbito tradicional de la enseñanza y se postula el aprendizaje holístico y transversal más allá del sustento netamente conceptual de las disciplinas y más próximo a la relación directa con el contexto. Por su parte, Rué (2007) afirma que la competencia (competency) como una modalidad de inteligencia no reside específicamente en una conducta ocupacional o el sentido de capital humano, sino en un pensar o hacer en situaciones determinadas que propendan por la inserción de valores internos y conocimientos contextuales de cada ser humano. Desde esta perspectiva, se propone concebir las competencias como un aprendizaje a lo largo de la vida “las inversiones en formación de competencias en niveles superiores [...] suelen asociarse con beneficios concretos e inmediatos en el marco laboral” (OCDE, 2019, p. 41).

Por otro lado, Yániz (2006) plantea que un sistema educativo superior debe establecer una postura armonizadora del diseño curricular por competencias, donde la metodología usada apunte a brindar una definición clara de las competencias en la realidad educativa actual “Una competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de

condiciones de realización. La persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, y regula el proceso de cumplimiento de sus funciones” (p.32). Para Tobón, 2005, el saber-hacer es el saber de la actuación en la realidad, de forma sistemática y reflexiva, buscando la consecución de metas, de acuerdo con determinados criterios. Por lo tanto, “teniendo como base la concepción compleja de competencia, el proceso de desempeño idóneo requiere de la integración del saber ser con el saber conocer y el saber hacer, lo cual constituye una actividad fundamental dentro del proceso de diseño del currículo” (p. 172).

Por lo anterior, y en estrecha relación con las acepciones previamente expuestas, Bunk (2003), plantea que en la actualidad existen diversas clasificaciones y taxonomías de las competencias, entre ellas se encuentran las competencias genéricas que a su vez están caracterizadas por ser interpersonales, instrumentales y sistémicas, cuya función radica en permitir el desarrollo integral del profesional para su formación continua, apoyan el aprendizaje en espacios más amplios del conocimiento específico y son necesarias para el aprendizaje continuo. De esta manera, las universidades las apropian como institucionales y son evaluadas por el sistema de pruebas estandarizadas en algunos países, donde son seleccionadas en relación con las tendencias mundiales y necesidades del contexto profesional del egresado en las diversas disciplinas de formación. De acuerdo con De acuerdo con Beneitone et al. (2007), “las competencias genéricas identifican los elementos compartidos, comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las habilidades interpersonales, etc.” (p. 37). Por otro lado, las competencias específicas son aquellas propias de las diversas disciplinas y tienen que ver con las especialidades de cada programa de formación. En todos los casos las competencias genéricas y específicas dan cuenta del saber, hacer, el ser y según Delors (1996) el saber convivir desde las competencias para la relación con la comunidad.

En términos curriculares por competencias, los programas de educación superior en Colombia han venido realizando ajustes

en capacitación, diseño y renovación de competencias genéricas y específicas. En Colombia por su parte entra en vigor con mayor fuerza en el año 2008, de allí que se establecieron espacios para la definición de cuatro competencias genéricas iniciales, entre ellas la comunicación en lengua materna y otra lengua internacional; pensamiento matemático; ciudadanía; y ciencia, tecnología y manejo de la información y que en la actualidad han sufrido algunos ajustes, pero siguen siendo las evaluadas en las pruebas estandarizadas de educación superior para egresados. Adicionalmente, se priorizaron espacios académicos nacionales similares a los espacios Tuning (2014), en los cuales afinaron las competencias específicas de los programas. Para el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009) “La pertinencia y la calidad de la educación superior dependen en gran medida de la implementación de cuatro competencias genéricas que permitan aprender durante toda la vida, formando profesionales capaces de moverse con destreza en el mundo globalizado”.

Posterior a esta promulgación y constante análisis de los programas, así como la aplicación del decreto 1295 de 2010, decreto 1330 de 2019 y acuerdos compilados en el decreto 1075 de 2015, las universidades han sufrido transformaciones en términos de la calidad educativa y con ello el modelo por competencias desde la postura de la evaluación por competencias y resultados de aprendizaje de los estudiantes. De allí que los programas no solamente requieren adecuar sus currículos para recibir el registro de funcionamiento y garantizar movilidad curricular interuniversitaria a los estudiantes, sino también apuntan a brindar herramientas de medición a los egresados, mediante la aplicación de evaluaciones en competencias, hoy en día llamadas en Colombia pruebas Saber Pro y las cuales han sido usadas como un instrumento para determinar el conocimiento de los profesionales mediante la evaluación de competencias genéricas y específicas, así como para medir indicadores de calidad a nivel universitario. De allí que Guzmán, Serna y Hoyos (2012) “Los sistemas de gestión de la calidad de la educación en Colombia se basan, fundamentalmente, en mediciones apoyadas en evaluaciones estandarizadas que

determinan la proximidad o convergencia de las instituciones de educación superior a los ideales de la formación establecidos por los Estados” (p. 40).

En este sentido, la latente necesidad de actualización y renovación curricular, es cada vez más profunda y los medios de regulación, tales como a) Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (SACES), que administra los registros calificados y los procesos de acreditación, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) en el cual se regulan los datos estadísticos de los indicadores de la gestión y aseguramiento de la calidad educativa; adicionalmente los estamentos encargados de la gestión de la educación superior para el aseguramiento de la calidad educativa por parte la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CONACES), han hecho del proceso de seguimiento y control de la educación superior un proceso riguroso encaminado a generar espacios de asesoría, coordinación y evaluación de cumplimiento de los requisitos para la creación, modificación y redefinición de Instituciones de Educación Superior y otorgamiento de registro calificado de los que autoriza en funcionamiento y el otorgamiento de títulos de programas. De igual manera, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), establece un sistema de autoevaluación de la calidad educativa de los programas con excelentes desempeños y competencias en el sector educativo que brindan acreditación de alta calidad, el cual es de postulación autónoma de las universidades.

Entre los mayores objetivos de la renovación y actualización curricular por competencias y resultados de aprendizaje se encuentran, buscar que las universidades y la comunidad educativa conozcan el funcionamiento curricular de sus instituciones, donde los programas ofrecidos en diferentes modalidades, presenciales a distancia, virtual o dual, u otros desarrollos que la combinen, formulen equipos de trabajo coherentes con las dinámicas nacionales por competencias. Según Posada (2008) el diseño curricular trae consigo infinidad de palabras que lo definen desde su estructura tanto interna como externa. Es por ello por lo que plantea términos como créditos, flexibilidad, movilidad, evaluación, sabe-

res, logros, pedagogía y didáctica, como fuentes de integración de las competencias, que no solo lo complementan, sino que determinan la efectividad de este en las acciones realizadas.

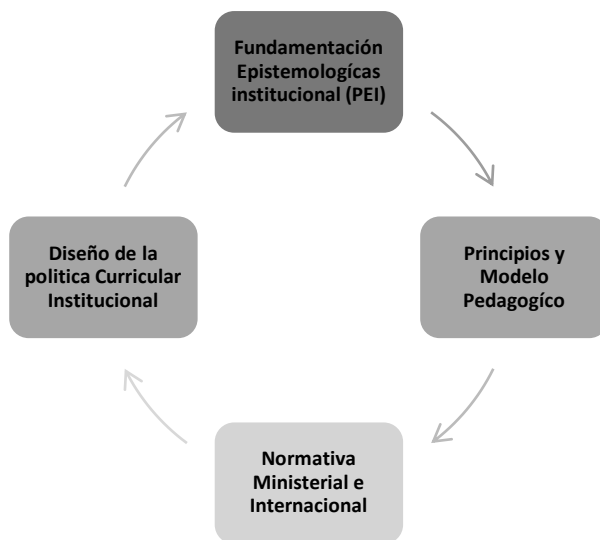
Metodología curricular por Competencias y resultados de aprendizaje en el ámbito universitario colombiano

El sistema curricular por competencias y resultados de aprendizajes en Colombia plantea la integración de saberes aplicables, para el MEN (2019), la educación superior debe establecer un proceso curricular articulado por resultados de aprendizaje y con estrecha relación con las tendencias mundiales, mediante la creación de políticas curriculares institucionales que enfocan el aprendizaje y la formación integral del egresado y que ofrezcan un estándar de conocimientos aplicables desde su perfil de ingreso y egreso que pueda ser aplicable en cualquier región del mundo. Para ello, el modelo curricular por competencias y resultados de aprendizaje busca utilizar una gran variedad de recursos y metodologías que simulen la vida real y laboral para que los estudiantes analicen y resuelvan de forma cooperativa problemas el saber, el hacer, el ser y en convivir desde criterios adecuados a las competencias y los resultados de aprendizaje cada vez. Según Rué “el desarrollo del currículo por competencias puede ser una buena opción, siempre que las mismas puedan ser comprendidas por parte de las que la desarrollan y la gestionen, y se articule apropiadamente” (2007, p. 56).

Por su parte, Ruiz (2005) propone que para el diseño curricular las corrientes teórico-prácticas deben hacer todo lo necesario para responder a las diversas demandas de la sociedad, buscando que los estudiantes analicen y determinen los beneficios de propuestas educativas actuales, las cuales deben propender por formar individuos “capaces de plantear alternativas de mejora al sistema sociocultural que viven” (2005: 17). Según lo anterior, se debe inculcar la reflexión constante sobre el papel de los estudiantes en la reconstrucción del futuro, donde no basta con reconocer meramente las bondades de la inclusión de las competencias como una respuesta a esa necesidad de transformación

en la calidad educativa, sino, una forma de cambio social, fruto de un análisis concienzudo de las realidades educativas insertas en los currículos. Una de las formas de hacer esto posible es desde con la participación de sus integrantes, valorando la voz de los actores, sus conocimientos, tradiciones, contexto social y necesidades legales. Para Grundy (2005) el currículo es una praxis social, un estado emancipador de los ciudadanos educados, el currículo planteado los elementos formativos más potentes ya que es en el currículo donde se equiparán las diferencias sociales y se comprende la realidad individual para garantizar un crecimiento del profesional o tal como a Barnett (2001) lo plantea desde una competencia-crítica donde “no se trata simplemente de poseer “competencias” sino también de tener la capacidad para conversar acerca de ellas” (Barnett, 2001, p. 111).

Desde estas posturas, de un currículo socialmente construido y un currículo por competencias críticas, se plantean cuatro grandes líneas metodológicas y siete estrategias de implementación curricular por competencias piloteadas y validadas en una Universidad sin ánimo de lucro de Colombia.



Gráfica 1. *Etapa Inicial renovación Curricular*

Entre las primeras líneas metodológicas, se encuentra fortalecer el valor educativo de las instituciones de educación superior, reconocimiento de su misión, visión filosofía y principios institucionales. De allí que, una de las líneas básicas se sustenta en el reconocimiento social, local e institucional de la institución por parte de la comunidad educativa que la integra. En esta etapa se plantea metodológicamente discusiones institucionales frente a la actualización de los proyectos educativos, reconocimiento de los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la institución y socializaciones con las diferentes decanaturas, programas y docentes que permitan realizar un diálogo colectivo sobre el ethos institucional, solo podemos transformar aquello que se conoce por los integrantes institucionales y parte de la socialización y concertación más que la imposición propia del desconocimiento.

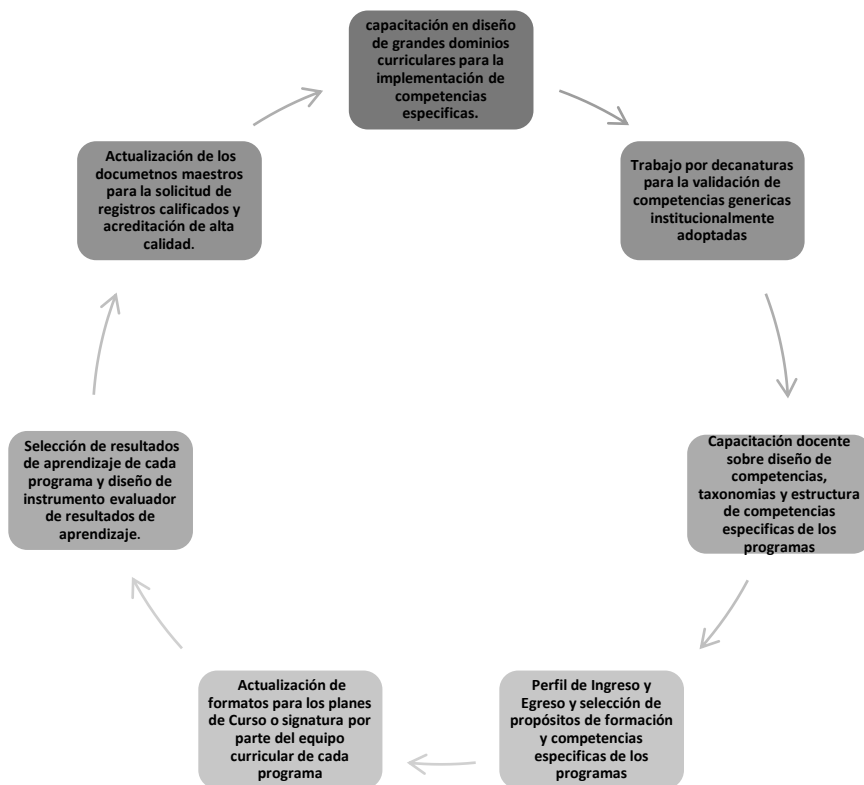
En segunda instancia, la metodología de renovación curricular está determinada por la lectura profunda universitaria desde su reconocimiento en sus principios, sus características pedagógicas. De allí que dentro de la renovación curricular se valore y proteja la diversidad institucional, aquello que enmarca el ser de la institución y que se reflejado en los egresados, docentes, asesores, directivos y comunidad educativa y en los programas ofertados. Las competencias aportan al saber hacer en la práctica y apoyan la visión del aprendizaje y resultados de aprendizaje del egresado. De tal manera que, al conocer el modelo pedagógico institucional, los docentes fortalecen y lo reafirman en sus prácticas y los estudiantes de esta manera, no sólo ingresan a un programa determinado, sino a la dinámica institucional y los requerimientos contextuales y pedagógicos de la misma.

Con lo anterior, las universidades que adelantan procesos de renovación curricular por competencias, encontrarán en éstas un apoyo al fortalecimiento institucional, ya que se parte de la comprensión y no la prescripción curricular. De allí que cuando se integra la normativa y las funciones propias de la regulación del estado, la dinámica de renovación genera menores tensiones ya que la lógica de implementación ha sido claramente expuesta y socializada. De allí que no se pueda desconocer, las funciones

del estado en términos de regulación de la calidad de la educación superior emanadas en la Ley 30 de 1992 en Colombia; por lo tanto, es un ejercicio consciente de las universidades deban acoger la normativa frente al modelo curricular por competencias y las recomendaciones al respecto. Por lo anterior, el siguiente paso es analizar la normativa vigente actualizada, en torno al modelo curricular por competencias y la dinámica de diseño curricular establecido en los decretos emanados para tal fin, hoy en día el decreto compilador 1075 de 2015, el decreto ajustado 1330 de 2019 y el acuerdo 2 de 2020.

Finalmente, valorar los datos recopilados en las líneas anteriores y concretizarlas en un documento funcional donde se aborden las temáticas, conceptos, visión institucional, definiciones del currículo y los planteamientos generales como guía metodológica de la política curricular institucional. En suma, más que teorizar sobre el diseño curricular por competencias, lo que se necesita es conocer su estructura práctica que permita a los docentes de todas las disciplinas comprender el modelo curricular y que este sea funcional en términos estructurales de sus prácticas pedagógicas. Lo esencial es no olvidar cuál es el objetivo fundador de educar para la vida: una educación orientada para el mundo de la vida, a partir de un ideal de sujeto que acoja el conocimiento y, al mismo tiempo, lo cuestione reflexivamente.

De igual manera, después de la puesta en marcha de las cuatro líneas metodológicas de renovación curricular, se plantean siete estrategias en términos de implementación de competencias y resultados de aprendizaje, ellas se reflejan en la gráfica 2. De allí se debe aclarar que cada estrategia es secuencial, pero esto no implica que los procesos y los tiempos tomados por cada institución de educación superior amplíe o vuelva a cada estrategia en el momento que lo determine pertinente en su proceso de renovación curricular.



Gráfica 2. Estrategias de empoderamiento curricular por competencias y resultados de aprendizaje

En esta etapa se plantea importante que las instituciones universitarias hayan validado las políticas curriculares con los diferentes estamentos universitarios y los consejos superiores donde se aprueben los ajustes realizados. En este sentido, al igual que en la etapa inicial donde se requería una gran conciencia frente al ser de la universidad y la misión de la institución; en esta etapa en de gran importancia que los colectivos de docentes y directivos lleven un proceso articulado desde la vicerrectoría académica y de investigaciones, que invita a la construcción colectiva de la construcción curricular y la apropiación por parte de los docentes y directivos participantes.

Entre las ventajas de las competencias se encuentran las redes de conocimiento que en ella se pueden direccionar desde la adquisición de saberes en la práctica. Esto quiere decir que las competencias no son se diseñan de manera aislada sino en relaciones interdisciplinarias y en las mismas disciplinas y parten de la revisión del perfil de ingreso y egreso de los estudiantes y profesionales, las áreas o campos de formación donde se espera el egresado ejerza su profesión. Es por ello, que las competencias deben dar cuenta del perfil de egreso de los profesionales y se diseñan para establecer coherencia entre lo que se expresa que el estudiante podrá adquirir durante el periodo de formación y los propósitos del programa planteado a la luz de los que se espera que el estudiante alcance para su desempeño profesional, las relaciones de las competencias pueden denominarse dominios, los cuales son en esencia ejes problemáticos que se agrupan por su gran transversalidad en los problemas que se abordan y su afinidad en términos de competencias que los estudiantes alcanzan al finalizar su proceso de formación.

En este sentido hay competencias específicas y genéricas son institucionalmente validadas y en esencia existen estudio que las establecen para muchos de los programas ofrecidos, es el caso de Tuning (2014); Sin embargo, para las universidades están competencias deben seleccionarse a la luz de las condiciones de los programas y las normativas ministeriales. Uno de los aspectos de gran importancia al definir las competencias genéricas son la gran articulación que institucionalmente se están desarrollando de manera transversal; un ejemplo de la competencia genérica estandarizada en Colombia es el uso comunicativo segundo idioma, las nuevas tecnologías de la información y la lectura crítica.

Por otro lado, para el caso de las competencias específicas, esta discusión debe realizarse en grupos y colectivos curriculares interdisciplinarios para estructuras las competencias ajustadas a la realidad institucional y de los cursos ofertados en los programas. Es valioso en las capacitaciones y en la posterior construcción de competencias y resultados de aprendizaje de cada programa, enfatizar en el paso de contenidos y temas a aprendizajes

deseables y alcanzables por los estudiantes, escritos de manera clara, sencilla y que dé cuenta de la habilidad inmersa en ellas. Tal como lo plantea Bogoya (2000); la construcción de competencias es “una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para aplicarse en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (p. 11). De tal manera, que exista un currículo de competencias flexible, abierto, articulado y que brinde una estructura coherente que sea entendido y seguido por los estudiantes con claridad.

Finalmente, la estructura técnica y formal de los programas invita a mejorar y actualizar los formatos institucionales para la presentación de los planes de curso o asignatura y las matrices de coherencias por dominios o grandes ejes articuladores por programas; siendo este último paso el resultado de una gran discusión, capacitación y socialización entre los actores institucionales y se llegue a consensos, ajustes, adecuaciones que podrán realizarse en las condiciones que se requiera. Los equipos interdisciplinarios ubicarán y apoyarán el alcance de las competencias específicas y genéricas desde las guías de aprendizaje, rúbricas de evaluación y las diferentes estrategias metodológicas usadas para las modalidades en las que se oferta en programa, en todos los casos son los estudiantes quienes deben conocer lo que se espera que aprendan y lo que se espera de su aprendizaje en términos de resultados desde una evaluación, lo que Stake (2001) reconoce como un evaluación comprensiva por competencias, por ello al ingresar a cada programa y curso deben conocer las competencias que desarrollarán y los resultados que se espera alcancen, en relación con el perfil de ingreso y los propósitos misionales establecidos en las universidades.

Referencias bibliográficas

Acuerdo 02 de 2020 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad. 1 de julio de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Beneitone, P., Esquetini, C., González, Maletá, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Proyecto Tuning 2007-a*. Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIF_Final-Report_SP.pdf

Bogoya, D. (2000). *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. *Competencias y proyecto pedagógico*. Santafé de Bogotá: Unibiblos.

Borrero, C. (2000). *La Interdisciplinarietà*. Bogotá: ASCUN- ICFES.

Bunk, G. (2003). Competencias clave y tipologías. En H. Quezada, *Competencias laborales: evolución y tipologías*.

Decreto 1075. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de mayo de 2015. D.O. No. 49523. <http://www.suin-juriscol.gov.co/view-Documents.asp?ruta=Decretos/30019930>

Decreto 1295. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. 20 de abril de 2010. D.O. No. 47687. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39363&dt=S>

Decreto 1330. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 del Decreto 1075 de 2015. 25 de julio de 2019. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-387348_archivo_pdf.pdf

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO*. Madrid, España. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (Tercera ed.). Madrid: Morata.

Guzmán, Tovar, C., Hoyos, D. F., & Serna, C. (2012). Las pruebas ECAES en Colombia: una evaluación a la evaluación. *Panorama*, 6(10), 35-54. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343929222004.pdf>

Ley 30. Estatuto Colombiano de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. D.O. No. 40700. https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0030_1992.pdf

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-HORSORI.

McCormick, R., & James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.

OECD. (2019). *Competencias para construir un futuro mejor*. España: Santillana.

Posada, R. (2008). *Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior*. Bogotá: Gente joven.

Proyecto Tuning (2014). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Rué, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

Ruíz, J. (2005). *Teoría del currículo. Diseño, desarrollo e innovación curricular*. Madrid: Universitas.

Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (Segunda ed.). Madrid: Morata.

Tardif, J. (2006). *Le Concept de Compétence*. Montreal: Editions de la Cheneliér.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias* (Segunda ed). Bogotá: ECOE.

Yániz de Eulate, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 24, 17-34.

Acompañamiento psicopedagógico como experiencia y ambiente de aprendizaje que promueve la configuración de competencias pedagógicas

Javier Taborda Chaurra

Yasaldez Eder Loaiza

Diana Marcela Montoya Londoño

Resumen

Se presenta una experiencia asociada a ambientes de aprendizaje, desarrollada durante varios años en la Universidad de Caldas y que ha tenido como propósito acompañar a los estudiantes de últimos semestres de formación en los programas de Licenciatura en Educación, en el proceso de promoción de sus capacidades y habilidades hasta la configuración de estas como competencia pedagógica en el contexto de formación de maestros, con especial énfasis durante los dos últimos períodos académicos de la citada formación que coinciden con el desarrollo de la actividad académica llamada “Práctica docente”. Inicialmente se destaca la importancia de tal acompañamiento, se describe y cuestiona la configuración de tales competencias en el proceso formativo, posteriormente se destaca la experiencia como categoría de la formación y de ella se destaca su relación con el saber de los maestros y con las competencias que se podrían solicitar al egreso de estudiantes formados en diferentes programas de Licenciatura de la Universidad.

Se señalan más adelante cuatro ejes alrededor de los cuales se promueve la configuración de las competencias (atención individual, atención grupal, limitaciones psicopedagógicas, metacognición y emotividad) y finalmente, a partir de la presentación de dichos ejes y de una mirada a las dificultades vividas en el proceso y de sus bondades, se aproxima una conclusión que en lo fundamental rescata el valor del acompañamiento en la promoción de las competencias y las dificultades que hasta el momento se han vivido en el proceso.

Palabras clave: competencia, acompañamiento psicopedagogía, experiencia, formación y educación superior.

Abstract

An experience associated with learning environments is presented, developed over several years at the University of Caldas and whose purpose has been to accompany students in the process of promoting their abilities and skills until they are configured as pedagogical competence in the context of teacher training and, particularly, in the last two academic periods of the aforementioned training that coincide with the development of the academic activity called "Teaching Practice". Initially, the importance of such support is highlighted, the configuration of such competencies in the training process is described and questioned, later experience is highlighted as a category of training and its relationship with the knowledge of teachers and with skills is highlighted. that could be requested upon graduation from students trained in different university degree programs. Four axes are mentioned below around which the configuration of competences is promoted (individual attention, group attention, psychopedagogical limitations, metacognition and emotionality) and finally, from the presentation of these axes and a look at the difficulties experienced In the process and its benefits, a conclusion is approaching that fundamentally rescues the value of accompaniment in the promotion of skills and the difficulties that have been experienced up to now in the process.

Keywords: competence, psychopedagogy support, experience, training, and higher education.

Presentación

Las universidades colombianas en las dos últimas décadas han venido dedicando ingentes esfuerzos a la mejora de la calidad de la formación de sus profesionales (en parte para responder a solicitudes ministeriales) y a garantizar al máximo a sus estudiantes, ambientes de aprendizaje que les ayuden a permanecer en sus ciclos formativos y a superar dificultades como el rezago y la deserción, a fin de poder garantizar la continuidad en el proceso de formación con criterios de calidad. La Universidad de Caldas no ha sido inmune a esta situación. Se destaca en tal sentido el papel cumplido por la División de Bienestar Universitario con diferentes programas de atención psicosocial a los estudiantes, la atención brindada por la IPS universitaria, el trabajo que desarro-

lla el programa de la Vicerrectoría académica “Permanencia con calidad” y el trabajo que desarrolla el Departamento de Estudios Educativos desde su Programa de Acompañamiento Psicopedagógico. Los programas y acciones mencionadas, operan de manera articulada a fin de contribuir en la configuración de un ambiente propicio para la formación de futuros maestros y particularmente en un escenario esencial de dicha formación: el de la práctica docente, escenario de consolidación de competencias de aquellos que van a officiar como maestros en instituciones públicas o privadas de educación básica y media y en contextos urbanos o en la ruralidad cercana o dispersa.

El tema para desarrollar en el presente capítulo atiende precisamente como propósito esencial, el poder compartir con la comunidad académica general, una experiencia formativa de la Universidad de Caldas, desde la cual se configura un ambiente propicio de aprendizaje para los docentes en formación y en su práctica docente a partir del acompañamiento que se hace en el proceso de desarrollo de sus capacidades a habilidades y de estas a competencias pedagógicas en su trayecto formativo. Por lo dicho, inicialmente damos cuenta de un referente sustancial asociado a las competencias en progreso, más adelante se presenta lo que se considera como motor importante en la consolidación de la formación de maestros y que se asocia a la experiencia. Los ejes alrededor de los cuales gira la constitución del ambiente positivo del aprendizaje para la formación, se ha organizado en su descripción en aquellos que representan lo que a través de actuaciones generales se viene haciendo en el programa de acompañamiento para favorecer un ambiente adecuado para el aprendizaje y que se organizan alrededor de diferentes alternativas de trabajo entre las que se encuentran: atenciones individuales, atenciones colectivas, visualización de limitaciones psicopedagógicas y atención a caracteres especiales asociados a la metacognición y a la emotividad de los practicantes.

Competencias en progreso

La psicopedagogía es una rama de la pedagogía que se ocupa de reflexionar, investigar, intervenir en asuntos íntimamente relacionados con la motivación, las emociones, la instrucción, la cognición, el aprendizaje, la enseñanza y para lo cual articula conocimientos construidos en la pedagogía, en la didáctica y en la psicología como disciplinas científicas. A tal conocimiento se le vincula también con el nombre de psicología educativa o de psicología educacional.

A la psicopedagogía se acude en todos los niveles educativos para favorecer el desarrollo de los estudiantes, para comprenderlos y actuar y también para acompañar a las instituciones en la toma de decisiones en materia psicoeducativa.

Si bien los maestros en las instituciones educativas, siguiendo lineamientos generales, se constituyen en actores esenciales en la programación de los asuntos asociados a la formación y de la organización adecuada de los ambientes de aprendizaje, la psicopedagogía se ha encumbrado en la actualidad como una disciplina que apoya intensamente la labor docente ayudando a comprender al que aprende y al que enseña, a valorar sus capacidades y aprendizajes, a orientar de modo adecuado los procesos de evaluación, a generar positivas discusiones en torno a los aprendizajes. En la actualidad tal acompañamiento en la formación de formadores se asocia con intensidad al progreso de los estudiantes en el desarrollo o evolución de sus competencias.

En la perspectiva mencionada, en la Universidad de Caldas y en su Departamento de Estudios Educativos se ha diseñado un programa de acompañamiento en psicopedagogía en el que se estudia, investiga e interviene en materia psicoeducativa y del que además, en parte, depende la configuración de un ambiente propicio de aprendizaje para los maestros en formación, particularmente en el ámbito de su práctica docente, actividad académica que desarrollan los estudiantes en los dos últimos períodos académicos.

Las competencias generales de los maestros que se forman en la Universidad de Caldas tienen que ver con el desarrollo de pro-

cesos formativos de excelencia, con la atención a la diversidad, con el desarrollo y aplicación de pensamiento crítico, con la investigación en el aula, con el aporte al desarrollo del saber pedagógico. Sin embargo, se asume desde los diferentes programas de formación de maestros y desde el programa de ‘Acompañamiento psicopedagógico’ el que con la mediación de la enseñanza, las competencias poco a poco, en el trayecto formativo, se van configurando y posteriormente en el desempeño profesional empiezan a definirse como saber de expertos e incluso al nivel más alto de experticia o maestría en la praxis docente.

Lo señalado permite destacar un cierto carácter evolutivo de desempeños en progreso de los maestros en formación. De hecho, la idea de competencia que se asume en el programa de acompañamiento es de competencia en progreso. Y ello porque en el proceso de la definición o constitución de una competencia, que se hace necesario comprender que ella deviene de un conjunto de disposiciones de los sujetos que hacen posible el que una determinada competencia pueda alcanzarse, desde la existencia en los mismos aprendices de la capacidad para hacer, que constituye el insumo para que una competencia se manifieste, en el proceso que permite que el ejercicio de tales capacidades se integre y pueda de ello derivar en una habilidad para algo, que ejercitada con frecuencia, con efectividad pueda configurarse como competencia (Acosta & Vasco, 2013; Sternberg & Grigorenko, 2003). Vista así la configuración de la competencia, guardaría íntima relación con la experiencia.

Sobre la experiencia

La experiencia es un término polisémico. De ello da cuenta Jay (2009) en sus *Cantos de experiencia* y podemos inferirlo también al escuchar distintas nominaciones de esta: experiencia religiosa, experiencia científica, experiencia artística, experiencia mística, experiencia política, etc. La experiencia que se destaca en la formación de formadores, es la experiencia que se reflexiona y a partir de la cual día a día se construye el saber pedagógico, el saber de los maestros. La experiencia en educación no es

la de una ciencia exacta o precisa. Es una experiencia tanteante, inquisidora, indeterminada y que corre de la mano de lo que se expresa en “eso que me pasa” (Larrosa, 2006; Loaiza et al., 2012; Cruz & Taborda, 2014b). De esta expresión deriva que, lo que es la experiencia se asocia a algo que viene a los sujetos de manera no precisa, en el *de pronto así o de otra manera* y además con un carácter de *reflexividad* (enunciado en el *me, de eso que me pasa*) según el cual lo que le pasa a un maestro no le pasa de la misma manera a otro. En esta perspectiva, la preparación de los maestros en formación para su práctica les coloca en un escenario no preciso, con una preparación que ha de ser confirmada, mejorada en el hacer. La experiencia les va a permitir a los estudiantes el que aquello que era capacidad y que fue en progreso, se desarrolle hasta convertirse en habilidad, la misma que con el debido acompañamiento, puede convertirse en competencia de egreso, que en el futuro desempeño profesional pueda llegar al nivel de experticia o quizá de maestría.

De la experiencia así esbozada, el saber pedagógico no deviene solamente de la reflexión sobre dicha experiencia. La comunitarización de dicha experiencia (Cruz & Taborda, 2014a), la socialización de esta en contexto de otras experiencias, permitirá la depuración de tal saber.

De lo dicho, entonces, puede decirse que la práctica docente es escenario de desarrollo y consolidación de competencias a partir de la experiencia y de la reflexión y comunitarización de la misma. Para que esto sea así, el ambiente de aprendizaje para el maestro en formación debe ser el adecuado, cuestión en la cual un programa de acompañamiento psicopedagógico hace un aporte importante.

Cuatro ejes del acompañamiento psicopedagógico que favorecen la consolidación de competencias

El Programa de Acompañamiento Psicopedagógico para favorecer la constitución de competencias a partir de la combinación de capacidades necesarias y del desarrollo de habilidades para el desempeño docente moviliza al tiempo cuatro ejes. El prime-

ro, vinculado a necesidades individuales asociadas al desarrollo personal; el segundo en el que en acompañamiento colectivo es posible comprender, discutir y comunitarizar diversas experiencias asociadas al saber pedagógico; el tercero, que se asocia al reconocimiento de limitaciones psicopedagógicas y que pueden ser abordadas en encuentros individuales o colectivos y, el cuarto, en el que la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos, metacognitivos, y metaemocionales, desde el vínculo necesario entre cognición y la emotividad interacción que se presentan como dimensión necesaria a abordar en el escenario pedagógico y que favorecen el desarrollo de la calidad de los procesos educativos de las instituciones.

Atención individual: El eje de atención individual se asocia con la acción de acogida a estudiantes que voluntariamente manifiestan interés en acceder al acompañamiento en tanto consideran que para poder cumplir a cabalidad con los compromisos de la práctica docente, aún se tienen vacíos, falta de conocimiento o porque el desarrollo de sus habilidades en el momento presente, no les permite mostrar un nivel de competencia pedagógica adecuado.

La atención individual se solicita en diversas situaciones. En ocasiones porque el estudiante en la institución identifica un evento que requiere atención en materia psicoeducativa y a la cual puede aportar positivamente en su afrontamiento. En otras ocasiones porque al liderar una situación de clase percibe que en algún evento no ha estado en condiciones de aportar lo suficientemente como para promover el aprendizaje de sus estudiantes, para manejar de manera acertada la enseñanza, para configurar una práctica evaluativa eficiente, para favorecer la motivación ante una determinada temática, o incluso frente a posibles dificultades relacionadas con el adecuado manejo del comportamiento en el grupo. O más allá, en tanto se puede haber sentido abrumado ante la exigencia de la práctica, por la falta de seguridad al asumir responsabilidades, desempeñarse por primera vez en el escenario de actuación profesional, o ejercer como maestro, entre otros posibles aspectos que se hace necesario intervenir. Se dan otros casos que desbordan el ámbito de la psicología educacional

y que se definen desde la figura de remisión y solicitud de interconsulta, a instancias de atención en clínica psiquiátrica o psicológica para lo cual se gestiona lo que cada caso amerita.

Este eje de atención individual que se encuentra a disposición de los practicantes se constituye entonces en uno de los elementos más importantes que permiten configurar una atmósfera adecuada, de la mayor confianza para el estudiante y que le permite recibir el adecuado acompañamiento en el proceso de conquista de una determinada competencia para la docencia. Hace parte por tanto este eje del aseguramiento de un ambiente de formación propicio para los aprendizajes.

Atención grupal: En materia psicoeducativa hay encuentros que hacen posible la creación de ambientes propicios para la emergencia de una determinada competencia, a partir de la articulación de habilidades presentes en los practicantes. Tales encuentros se promocionan en tanto se considera que favorecen ambientes de aprendizaje en los que las temáticas propias de la psicología de la educación se desarrollan de manera virtual o presencial, ya que se consideran como aporte general de la psicopedagogía al escenario educativo en las diversas instituciones en las que se desarrollan las prácticas.

De la experiencia que se ha tenido en los últimos años, en atenciones colectivas se ha dado tratamiento a temas que ayudan a explicar y comprender el amplio abanico de responsabilidades del docente practicante en relación con diferentes asuntos que debe conocer entre los que se encuentran:

El dominio de los estudiantes de los contenidos disciplinares propios del campo a enseñar; la manera como se manifiesta la motivación en los estudiantes y los factores que interna o externamente la pueden afectar; las diferentes estrategias que los estudiantes usan o que pueden utilizar para aprender de manera más eficiente; los diferentes estilos de enseñanza que caracterizan a los maestros y cuales pueden favorecer en mayor medida los aprendizajes; las huellas que van dejando los estudiantes en su camino al aprender y que pueden darnos pistas en torno a los

elementos que en cada caso puedan favorecer los aprendizajes. Igualmente, interesa mostrar de la manera en que los practicantes afrontan las diferentes dinámicas de aula en las instituciones educativas, desde diferentes áreas de dominio, y niveles de formación, es decir, que implica reconocer el nivel de dominio y la solvencia humana y disciplinar con la que se enfocan en mayor o en menor medida en una determinada disciplina escolar. Lo mencionado configura uno de los campos en los cuales la psicopedagogía en la actualidad más interviene, que permite el reconocimiento de la diversidad en el aprendizaje durante el proceso de enseñanza, perspectivas que se integran e investigan bajo la categoría de *estilística educativa* (Hederich, 2013).

De la atención colectiva como eje del programa de acompañamiento hace parte, como temática muy frecuente en su abordaje, el de la diversidad en aulas y su atención. Y tal solicitud se hace por diversas circunstancias. La principal causa parte de los lineamientos nacionales, desde los cuales se reconoce desde las políticas de educación nacional, que tal diversidad debe ser objeto de atención. En segundo lugar, porque en toda institución educativa y en toda aula la homogeneidad no existe; la pregunta general, en tal sentido, en relación con cómo dar tratamiento a la diversidad en el aula se ha hecho necesaria de responder. Más allá de ello, por situaciones concretas de cada practicante del programa o de cada maestro en formación, se han debido generar ambientes apropiados para generar confianza en la atención en casos en los que se presentan diagnósticos de: autismo, discapacidad visual, auditiva, funcional, e intelectual, etc.

Limitaciones psicopedagógicas: Si bien buena parte de la vocacionalidad de los maestros es posible explicarla en función del sentido de identidad y amor hacia la profesión, en tanto, en efecto, el amor puede ser considerado como un sentimiento muy recurrente y presente en aquellos que han de enseñar (Savater, 1997), no basta con este sentimiento para encarar de manera responsable el papel de educador.

De otra parte en aquello que ha sido referido como vocacionalidad entra a hacer parte del conjunto de disposiciones de los

maestros que les hacen encarar la docencia con entusiasmo y compromiso; si tales disposiciones no están presentes los efectos que se tiene sobre el sujeto y sobre los estudiantes que se atienden pueden ser poco alentadores.

Como limitaciones para el ejercicio de la docencia en educación básica y que se han podido reconocer en tanto afectan el ambiente de aprendizaje del estudiante y pueden perturbar la relación de formación con niños y jóvenes de la instituciones educativas y que además dificultan el desarrollo de competencias para la docencia hemos encontrado: dificultades para comunicar ideas; ausencia de pensamiento crítico; dificultades para establecer una comunicación asertiva; deficiente capacidad para expresarse en forma oral y escrita, desde argumentos que soporten solución a diferentes problemas; limitaciones para diferenciar lo esencial de lo accesorio en la producción científica, pero también a nivel de los problemas de la vida cotidiana; dificultad para superar el aprecio por lo técnico- instrumental en aras de una mayor comprensión del contexto en asuntos asociados a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Además de las limitaciones expuestas, se encuentran personalidades con rasgos de neuroticismo que sin un diagnóstico de psicopatología, evidencian diferentes expresiones de ansiedad en su conducta, que lleva a que estas personas en formación se impacienten ante dificultades propias del proceso de adaptación al contexto de su práctica, que se constituye en su primer entorno laboral.

A pesar de tales limitaciones psicopedagógicas que pueden afectar el desarrollo de competencias para la docencia, la creación de ambientes de aprendizajes propicios de parte de un programa de acompañamiento psicopedagógico se funda en la confianza. Esto es, confianza en que con la debida atención cada sujeto practicante puede alcanzar el nivel de competencia necesaria para ejercer la docencia.

Metacognición y emotividad: Uno de los temas en los que la psicopedagogía más ha venido avanzando en los últimos años tiene que ver con la metacognición. Diversos autores le dan tratamiento

al asunto y cada vez en mayor medida en la intervención psicopedagógica se interviene haciendo uso del tal conocimiento.

Desde que en la década de los años sesenta entraron con fuerza en nuestro país ideas asociadas con el esquema básico de aprendizaje para la instrucción (Gagné, 1975) y la perspectiva evolutiva del aprendizaje para soportar nuevas organizaciones del programa escolar y con alusiones directas a la toma de conciencia y a una promoción intensa más por el comprender que por el simple acierto en los aprendizajes (Piaget, 1985; 1974) ha venido cobrando creciente importancia el de la necesidad de promover en los estudiantes adecuados niveles de conciencia metacognitiva, que se expresen en un mayor conocimiento y regulación de la propia capacidad cognitiva del docente.

La metacognición puede entenderse como una capacidad que pueden desarrollar las personas para dar cuenta de sus propios procesos cognitivos. Así, como por ejemplo, en el procesamiento de información, en el aprendizaje, en el desarrollo de cualquier acción práctica, fallida o exitosa, los individuos podemos estar en capacidad de determinar el cómo y el por qué un cierto aprendizaje no se ha alcanzado o el nivel que se ha alcanzado, y en qué momento del proceso de aprender, el docente en formación puede realizar ajustes a fin de potenciar el desarrollo de la capacidad de agencia para autorregular su propio aprendizaje o su propia enseñanza.

Desarrollar procesos metacognitivos implica entonces poder pensar críticamente sobre lo propio: propia memoria, propia percepción, propia organización, propia heurística. En general la reflexión superior sobre los propios procesos cognitivos puede nominarse como metacognición. Más allá, la conciencia metacognitiva hace referencia al nivel de conocimiento y la regulación que tiene la persona acerca de su propia cognición. La conciencia metacognitiva en algunos autores se reporta como toma de conciencia (Piaget, 1985), en otros está al cobijo de la autorregulación.

El problema de la conciencia metacognitiva ha llamado mucho la atención en el programa de acompañamiento psicopedagógico, razón por la cual, a través de cátedras específicas,

de intervención individual o de capacitación colectiva ha sido objeto de trabajo.

Además de la conciencia metacognitiva, y de los procesos de autorregulación del aprendizaje, otro elemento que hace parte de este eje tiene que ver con la emotividad y ello, tratado en dos direcciones fundamentalmente: La primera, asociada a la manifestación de las emociones en el escenario de la relación con los estudiantes en las instituciones educativas. Y la segunda, vinculada a la tonalidad emotiva (Costa, 2018, Van Mannen, 2015) de todo acto educativo.

En relación con las emociones de parte de los estudiantes, el manejo de estas ha sido un asunto de importancia. Desde el ejercicio para el control de la ansiedad, pasando por el manejo adecuado y la gestión de la falta de estabilidad frente a aspectos como la procrastinación, el manejo la irascibilidad, de la falta de afrontamiento ante las diferentes responsabilidades propias de la docencia; a todo ello se ha dedicado espacio y atención en el proceso de acompañamiento psicopedagógico, de tal manera que los estudiantes puedan sentir un ambiente adecuado para el aprender y para cultivar competencias pedagógicas necesarias para el ejercicio de la docencia.

En relación con la tonalidad emotiva varias cosas. Una que tiene relación con la ayuda que debe brindarse al estudiante para que se haga posible el contacto, la articulación, una cierta coincidencia entre la tonalidad emotiva del estudiante y la del profesor (Van Mannen, 2015; Costa, 2018); esto es fundamental porque de no darse, el interés se pierde y, posiblemente, la resistencia a la enseñanza se manifieste prontamente de parte del estudiante en las instituciones en que se hace la práctica. La segunda tiene que ver con los dominios campo específicos; esto quiere decir que cada disciplina particular tienen su propia tonalidad emotiva (Costa, 2018) que ha de llamar a diseñar de una manera u otra la enseñanza, con el uso de unos recursos y no de otros, con el manejo de unos tiempos para el aprender diferentes; aprender a identificar la tonalidad de aquello que ha de enseñarse es vital y un programa de acompañamiento psicopedagógico es necesario

que ayude a identificarlo en diálogo permanente con el practicante y con los asesores de estos practicantes.

Conclusión

La creación de ambientes propicios para el aprendizaje es una labor compleja. No depende solo de enseñantes en las instituciones educativas sino de la articulación con otras estrategias de intervención en la institución y en el aula. Un adecuado ambiente de aprendizaje hace posible la construcción progresiva de competencias docentes y particularmente cuando el estudiante se encuentra en actividades académicas como la práctica docente.

El Programa de Acompañamiento Psicopedagógico de la Universidad de Caldas, precisamente, es una de estas estrategias que favorece ambientes propicios de aprendizaje que ayudan a la constitución en los docentes practicantes de competencias para la docencia. Los cuatro ejes que en este capítulo se muestran asociados a atención individual, atención colectiva, limitaciones psicopedagógicas, metacognición y emotividad, se articulan armónicamente en la búsqueda de contribuir, con el apoyo de docentes asesores, a la consolidación de competencias docentes a partir de habilidades diversas de los practicantes y de la capacidad y el talento que están a la base.

Referencias bibliográficas

Acosta, D. & Vasco, C. (2013). *Habilidades, competencias y experticias: más allá del saber qué y el saber cómo*. Bogotá: Corporación Universitaria Unitec, Universidad de Manizales, CINDE.

Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Cruz, J. I., & Taborda Chaurra, J. (2014b). Pregunta, saber y pedagogía en clave fenomenológica-hermenéutica. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 257-282.

Cruz, J., & Taborda, J. (2014a). Hacia un giro fenomenológico en la pedagogía; el asunto de la experiencia en la pedagogía. *Folios*, 39, 161-171.

Gagné, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Editorial Diana.

Hederich Martínez, C. (2013). Estilística educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 21-56.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>

Loaiza, Y., Pineda Y., & Taborda, J. (2012). Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 171-209. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257009.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (diciembre de 2009). Competencias genéricas en educación superior. *Educación superior. Boletín informativo(13)*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf

Piaget, J. (1974). *Rèussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2003). Preface. En R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp. vii-ix). Cambridge (UK): Cambridge University Press.

Van Mannen, M. (2015). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

El Principito visita Brasil: una experiencia de educación emocional por medio de la internacionalización de la Educación superior en casa

Pricila Kohls-Santos

Laura Saldarriaga Correa

*He aquí mi secreto, que no puede ser más simple:
Sólo con el corazón se puede ver bien;
lo esencial es invisible a los ojos.*

Antoine de Saint-Exupéry

Resumen

Uno de los impactos de la pandemia generada por el COVID-19 para la educación superior es la movilidad académica disminuida y la necesidad de viabilizar alternativas para la internacionalización, por ejemplo, la “internacionalización en casa” –IaH. El presente artículo discute una experiencia de enseñanza internacionalizada entre Brasil y Colombia para desarrollar competencias como interculturalidad, creatividad, educación emocional y escritura; mediante un Estudio de Caso desarrollado en el marco del proyecto de investigación “Educación Superior en contextos emergentes: Permanencia estudiantil y educación para la ciudadanía global”. El estudio presenta una experiencia de IaH, impartida a la comunidad del Programa de Postgrado en Educación –Maestría y Doctorado– de una Universidad brasileña, mediante un intercambio cultural de educación en lugares no formales, bajo la Metodología Activa en Educación, desde el enfoque Gestalt y técnicas de Arteterapia, desarrollada inicialmente en Colombia y adaptada al contexto de Brasil. Para esto se realizó una Investigación Cualitativa, a partir del Análisis Textual Discursivo. Los resultados apuntan a que los Ciclos de Lectura Expresiva El Principito visita La Ceja (Colombia) y el Seminario El Principito visita Brasil,

se referencian como un modelo en Educación Emocional que es posible replicar, tanto en países de habla hispana como en otros y son un ejemplo de que la internacionalización de la educación superior posibilita el desarrollo de la ciudadanía global, con acciones globales que pueden desarrollarse localmente. Reflexiona sobre la innovación en la práctica docente para atender las demandas sociales y educativas, un sentido nuevo mediante la metodología activa.

Palabras clave: educación emocional, internacionalización, educación superior, psicoterapia Gestalt, metodologías activas.

Abstract

One impact of the pandemic generated by COVID-19 for higher education is academic mobility decreased and the need to make viable alternatives for internationalization, for example, “internationalization at home” –IaH. This article discusses an internationalized teaching experience between Brazil and Colombia to develop competencies such as interculturality, creativity, emotional education, and writing; through a Case Study developed within the framework of the research project “Higher Education in Emerging Contexts: Student Permanence and Education for Global Citizenship”. The study presents an IaH experience, imparted to the community of the Postgraduate Program in Education –Master’s and PhD– of a Brazilian University, through a cultural exchange of education in non-formal places, under the Active Methodology in Education, from the Gestalt approach and Art therapy techniques, initially developed in Colombia and adapted to the Brazilian context. For this, a Qualitative Research was carried out, based on Discursive Textual Analysis. The results indicate that the Cycles of Expressive Reading the Little Prince visits La Ceja (Colombia) and the Seminar the Little Prince visits Brazil, are referred to as a model in Emotional Education that can be replicated, both in Spanish-speaking countries and in others and are an example that the internationalization of higher education enables the development of global citizenship, with global actions that can be developed locally. He reflects on innovation in teaching practice to meet social and educational demands, a new meaning through active methodology.

Keywords: Emotional Education. Internationalization. Higher Education. Gestalt Psychotherapy. Active Methodologies.

Introducción

Vivimos en tiempos de economía y sociedad global. Las distancias físicas se han reducido por las tecnologías de la información y la comunicación. El público y el privado están experimentando nuevas configuraciones y cada vez más debemos entender que la humanidad es única, pero las personas viven en culturas diferentes que se complementan entre sí. En este sentido, podemos aprender del conocimiento y experiencias locales y globales, a nivel personal y principalmente, a nivel de la formación académica y profesional.

La internacionalización de la educación es tema de discusión por parte de los organismos multilaterales, quienes dictan las políticas económicas, educativas y sociales; viene ganando espacio y ampliándose a lo largo de los últimos años, más acentuada para la movilidad académica y con destino al Norte Global.

La internacionalización universitaria presenta diferentes conceptos. Uno de los más extendidos es el de Knight (2004), que la define como: “Cualquier actividad sistemática (teórico-práctica) que tenga como objetivo hacer que la educación superior responda mejor a las demandas y desafíos relacionados con la globalización de la sociedad, la economía y el mercado laboral”.

Robertson (2012) identifica dos perspectivas para la internacionalización de la educación superior: Simbólica y transformadora. Simbólica se refiere a la internacionalización que puede existir en instituciones donde las partes interesadas reconocen y están motivadas principalmente por aspectos económicos y competitivos. Estas instituciones mantienen sus programas destinados a atraer estudiantes extranjeros e investigadores de élite. Transformadora, caracteriza a las instituciones donde las preocupaciones internacionales son visibles y se incorporan a la rutina de pensar y hacer (en materia de políticas y gestión), en el reclutamiento de empleados y estudiantes, en el desarrollo de planes de estudio y programas.

De acuerdo con Santos (2020) la internacionalización “da oportunidad a experiencias que pueden enriquecer la formación

de los estudiantes con visiones distintas de mundo, posibilitando ampliar los horizontes sobre su programa, formación y expectativas de futuro”. Además de eso, sugiere, para los que no tienen oportunidad de hacer movilidad académica, que la internacionalización se puede vivir desde las universidades. La autora afirma que las tecnologías digitales posibilitan la internacionalización en casa (IaH) y la internacionalización del currículo IoC de la Educación Superior. Por medio de la educación online pueden ofrecerse a los estudiantes distintas oportunidades de desarrollo de competencias interculturales.

Desde esta perspectiva, diferentes abordajes están siendo creados para concretar la internacionalización de la educación, más allá de la movilidad académica. La IaH es “cualquier actividad académica relacionada internacionalmente con la excepción de la movilidad de estudiantes y docentes” (Crowther et al., 2001, p. 8); siendo la IoC es el “desarrollo de experiencias internacionalizadas para todos los estudiantes a través de iniciativas curriculares formales y/o informales” (Leask, 2015, p. 21).

La IoC puede incluir tanto actividades locales como movilidad docente y estudiantil. El primer término, IaH, puede abarcar funciones universitarias, desde las tradicionales, como enseñanza, investigación y extensión y funciones contemporáneas y complejas, con énfasis en la perspectiva de innovación, específicamente, la inserción de las relaciones entre universidades y empresas. El segundo término, IoC, se centra en la función docente, está guiado por organizaciones multilaterales y otras fuentes influenciadas por organizaciones internacionales.

Según la Asociación Europea de Educación Internacional (EAIE), IoC se entiende como: “Un plan de estudios que ofrece conocimientos y habilidades internacionales e interculturales, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el desempeño profesional, social y emocional en un contexto internacional y multicultural”. (Nilsson, 2003, p. 18).

La literatura sobre la internacionalización de la educación superior ha ido creciendo y cambiando desde la necesidad a discutir

el concepto y las estrategias hacia una constitución del ciudadano global. Para Clifford & Montgomery (2014) y Robson (2011), es una experiencia cultural valiosa estudiar diferentes contextos en un plan de estudios internacionalizado, o participar de actividades con estudiantes de diferentes orígenes, o en comunidades de diferentes etnias.

Según la OECD (2016), en la sociedad del conocimiento, el papel de la universidad radica en proporcionar a los estudiantes experiencias que también promuevan, además de habilidades técnicas en un área determinada, el desarrollo personal y social. Y es bajo esta perspectiva que este artículo se presenta, al analizar una experiencia de IaH con enfoque en educación emocional.

Educación emocional

La educación emocional es, o al menos debería hacer parte de todo el currículo educativo, pues sin las emociones no es posible enseñar ni aprender. En palabras de Vigotsky (2004, p. 126) “Las emociones no son únicamente los factores más importantes de la vida individual, son también las fuerzas naturales más poderosas que conocemos (...) Lo importante aquí es otro procedimiento para unir los procesos emocionales con el pensamiento”.

Desde el Modelo de Terapia Gestalt, Oaklander (2008), se afirma que

No es fácil enseñar a los niños a desenterrar sus emociones sepultadas y que aprendan formas sanas de expresar sus emociones en la vida diaria. Diversas técnicas creativas, expresivas y proyectivas ayudan en este trabajo: dibujos, collage, arcilla, fantasía e imaginería, dramatización, música, movimiento, narración, bandeja de arena, fotografía, metáforas y juegos. Gente de todas las culturas ha usado durante siglos muchas de estas técnicas para comunicarse y expresarse. (p. 53).

De acuerdo con Fonseca (2016), “las emociones tienen un gran impacto en el aprendizaje y los educadores lo saben, pero se sienten inseguros al realizar actividades que involucren directamente las emociones”. Por eso es tan importante incluir estos temas en

las clases de formación docente, para que los futuros profesores puedan considerar las emociones como factor fundamental al planear y desarrollar sus clases en educación básica y superior. Según Klein (2006), el arteterapia es

una forma de psicoterapia que utiliza las artes como medio de recuperar o mejorar la salud mental y el bienestar emocional y social. Acompaña personas en dificultad (psicológica, física, social o existencial) a través de sus producciones artísticas, obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales y bailadas, es un trabajo sutil que toma nuestras vulnerabilidades como material y busca permitir a la persona re-crearse a sí misma, crearse de nuevo en un recorrido simbólico de creación en creación (...) Las intervenciones de artistas, de cuidadores, trabajadores sociales y educadores formados en arte-terapia se extienden en lo sucesivo al campo social y pedagógico. (p. 13)

La escritura creativa como modalidad arteterapéutica y de educación emocional, ofrece la posibilidad de comprender y asimilar el conjunto de habilidades que todos los individuos tenemos y podemos explorar, potencializar e interiorizar para desarrollar creaciones literarias de manera individual y grupal. En palabras de Fried & Mckenna (2020). “Esta parte del proceso terapéutico permite formas saludables de reconocer y transmitir emociones bloqueadas” (p. 11)

En este sentido, incluir la vivencia del contenido simbólico del libro *El Principito*, tomar prestados sus personajes, expresiones, imágenes e imaginarios al proceso grupal de una manera metafórica, fue el puente que posibilitó acceder al universo emocional de los estudiantes y establecer contacto con su sensibilidad, imaginación, creatividad, lúdica, y demás capacidades integrativas que enriquecieron tanto al ejercicio de la docencia desde un enfoque novedoso y activo.

Metodología del estudio

La revisión de los principales procesos que caracterizan la dinámica del conocimiento, por medio de la educación emocional

y de la escritura creativa, demuestra que la formación y los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen múltiples factores y las emociones pueden influenciar el conocimiento. Para esto, analizamos una actividad de internacionalización, en el curso de Metodologías Activas en la Educación en el ámbito del Postgrado en Educación (Maestría y Doctorado).

El análisis tuvo como fuente la propuesta de la actividad, los objetivos, las actividades desarrolladas por los docentes en formación y la evaluación realizada al final de la experiencia. El análisis se complementa con las voces de los estudiantes del curso. Se destaca la importancia de los criterios éticos de la investigación, que sugiere cuidado con los datos recopilados, desde el secreto en el tratamiento y el análisis de la información, así como el respeto por las contribuciones realizadas por las personas que participan en la investigación.

Los datos recopilados se observaron utilizando la técnica de análisis textual discursivo (Moraes & Galiazzi, 2007), que propone la deconstrucción, fragmentación y reconstrucción de textos para ayudar a establecer una comprensión integral de los datos analizados. El Seminario El Principito visita Brasil, ofreció un intercambio cultural y una manera de trabajar bajo la metodología activa en educación, como actividad de internacionalización y con el fin de fomentar la creatividad, la imaginación y la escritura creativa.

El Principito visita Brasil: la experiencia

Como una manera de trabajar bajo la Metodología Activa en Educación, se adaptó la experiencia colombiana de *El Principito visita La Ceja*, al contexto brasileño y del postgrado; así, se propuso desarrollar la experiencia en dos momentos, uno teórico y otro experiencial.

El momento teórico, consistió en un acercamiento al contexto colombiano con una descripción de la propuesta del *Ciclo de Lectura Expresiva* desarrollado en el año 2017, mediante un conversatorio en el cual se explicaron las técnicas arteterapéuticas

empleadas, la importancia de la educación emocional en la comunidad y el fomento de la escritura creativa con *El Principito* como hilo conductor metafórico. Los estudiantes debatieron acerca de textos, respecto a educación emocional desarrollada por medio de las metodologías activas de educación.

El momento experiencial, “*Metodologías activas: Educación emocional y escritura creativa más allá de los entornos formales de educación*”, con el fin de vivenciar algunas de las lecturas de capítulos del libro *El Principito*, mediante un seminario arteterapéutico y de escritura creativa. Cada capítulo del libro estuvo acompañado por material didáctico que permitió la interacción con la escritura, la imagen y el movimiento como experiencia sensorial de aprendizaje.



Figura 1. *El Principito visita la universidad*

Su importancia para el proceso de formación fue vital, ya que los participantes tuvieron la oportunidad de acercarse a las artes como método de aprendizaje emocional. El recorrido por los distintos capítulos del libro *El Principito*, mediante la modalidad de arteterapia, posibilitó en los estudiantes nuevas maneras de transmitir el saber; entrar en contacto con su interior y crear textos

propuestos desde diferentes ejercicios de escritura creativa, profundizando en cada una de sus áreas de interés investigativo.

El primer ejercicio consistió en un recorrido por la imaginación con “La maleta que El Principito trajo a Brasilia”, una técnica proyectiva que incluye objetos en miniatura representativos de las historias narradas en el libro; posterior a esto se propuso una técnica de artes plásticas con crayolas y fichas bibliográficas. Los participantes interactuaron con impresiones de las acuarelas originales del libro, desde la imaginación activa, simulando *selfies* que El Principito se tomó en Brasilia, para contextualizar este trabajo al ambiente propio y ejemplificar el trabajo realizado en el Municipio de La Ceja, Antioquia en Colombia.

También exploraron técnicas de pintura con óleo, dando *Órdenes Razonables* para la educación (aludiendo al personaje del libro que da órdenes razonables en su planeta), y creando un Mandala colectivo como exposición final. Por último, escribieron una carta al Principito, imaginando *El Planeta del docente*, mediante técnicas de escritura creativa.

El desarrollo final del Ciclo de Lectura Expresiva El Principito visita Brasil consistió en estimular a que los estudiantes piensen maneras de utilizar la Lectura Expresiva como posibilidad de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles educativos, para construir entre todos cómo aporta esta experiencia a la educación.

Discusión de la propuesta y resultados

Esta experiencia de internacionalización tuvo excelentes resultados, principalmente por haber cumplido la totalidad de los objetivos propuestos con sus respectivas actividades en Brasilia y además por acercar el contexto colombiano, regional y municipal dándole un lugar en un imaginario internacional y en el ámbito universitario. Ahora los ciclos de lectura expresiva *El Principito visita La Ceja - El Principito visita Brasil* se referencian como un modelo en educación emocional que es posible replicar, tanto en países de habla hispana como en otros. Al integrar las artes a diversos ámbitos de la vida y permitir una experiencia de inmersión

en las metáforas que el clásico de la literatura contiene, fue posible vislumbrar la participación activa y efectiva de todos los estudiantes, además de estar en contacto con sus propias emociones, pudieron vivenciar en la práctica la teoría de la educación emocional y su potencial para la educación de niños y adultos.

Con el Seminario el principal logro tuvo que ver con la oportunidad de compartir con aspirantes a maestría y doctorado las actividades que se realizaron en La Ceja, conversar acerca del concurso de Escritura Creativa El Principito visita La Ceja y que vivenciaran cada una de las técnicas que acompañan la lectura del libro, proponer escritos desde cada una de sus áreas como docentes, directores de instituciones y facilitadores en su comunidad. Además, reunir las experiencias de los participantes del seminario y realizar una descripción de las técnicas a profundidad, posibilitando la divulgación entre un mayor número de personas de distintos países y contextos.



Figura 2. *Mandala de la educación emocional*

De las historias escritas por los estudiantes del *Planeta Profesor*, se destacan las siguientes emociones y/o percepciones: Cambio personal y social, Repensar la práctica, Imaginación, Educación emocional e Interculturalidad. Es una actividad para promover el desarrollo del sentimiento de pertenencia, la valoración personal y de las diferencias para la construcción colectiva de las emociones y del conocimiento, además de estar directamente ligada con la propuesta de internacionalización de Robson (2011) que expresa que el valor de este tipo de propuesta está en las vivencias interculturales y en el logro de poder aprender sobre y con diferentes culturas.

Una de las historias impartidas dice así:

Tabla 1. *Historias de los profesores*

<p>“Querido Principito... El Planeta de los Profesores es... Un planeta de muchos sabores, molestias, amores y responsabilidades. En él aprendemos mucho, enseñamos un poco e intentamos cotidianamente construir un mundo mejor.</p>	<p>En este planeta existen personas de todos los tipos, colores, clases y algunas con necesidades específicas. Trabajar en este planeta, con esta realidad, no es tarea fácil, pero con respeto y compromiso profesional es posible alcanzar una educación con más calidad.” (Estudiante PG 1)</p>
---	--

En esta historia percibimos la intención del estudiante en presentar un planeta que tiene sus dificultades, muy próximas a las de la realidad de los docentes, pero que a pesar de eso mantiene la esperanza en que es posible hacer una educación de calidad, aún con todos los problemas que se enfrentan en esta profesión. A este ejemplo se unen otras cinco historias que también mencionan las dificultades que los profesores enfrentan en la realidad de sus planetas, por lo cual destacamos un fragmento de la historia del Estudiante PG 4,

En el corazón de ese ser que vive en este planeta existe, constantemente, una mezcla de emociones. A veces es alegría, a veces es tristeza. Otras veces, retrocesos, ánimo y desánimo, creencia e incredulidad (...) Pero, lo que falta, ante toda la

dedicación del habitante principal, es reconocimiento de honor, no de dinero, solo de gratitud. (Estudiante PG 4).

En las palabras de Freire (2003), el aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con la enseñanza de los docentes, con su seriedad, con su competencia científica, con su amor, con su humor, con su claridad política, con su coherencia, así como con todas estas cualidades; es importante que los docentes sean reconocidos de forma justa y respetable, por lo que son y por lo que hacen.

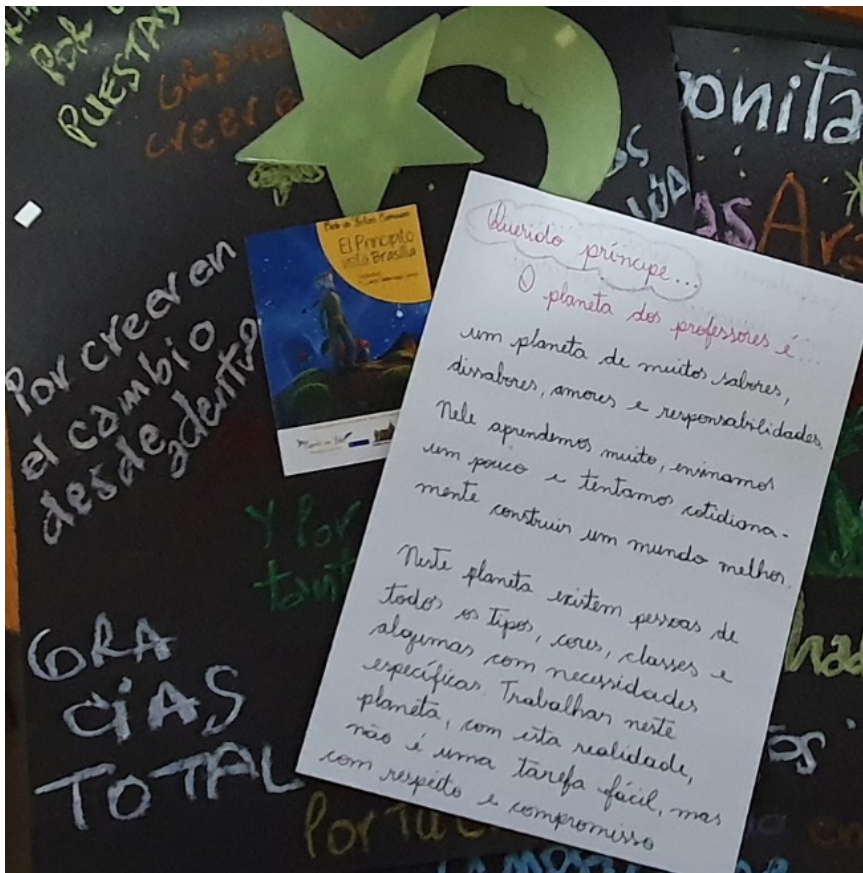


Figura 3. El Planeta de los Profesores

La Figura 3 ejemplifica una de las cartas escritas para El Principito, contando sobre cómo era cada uno de los Planetas

Profesor. Ahí podemos notar que los estudiantes estuvieron completamente presentes en la actividad, por más que pareciera cosa de niños, como dijo uno de los estudiantes

“mi primera impresión fue que íbamos hacer una actividad para niños, pues El Principito es un libro de niños, por lo menos en Brasil” (Estudiante PG 18).

Otro estudiante resaltó la importancia de esta experiencia para su formación profesional;

“Amplía los horizontes, porque no había hecho este análisis. Que un libro para niños se pueda utilizar para repensar mi papel profesional y la sensación de hacer una maestría y mejorar la educación”. (Estudiante PG9).

Así mismo,

“este es el tipo de actividad que le permite al maestro no sólo ser un «taxista», uno que entrega el contenido y se va. Tienes que preocuparte por los estudiantes, incluso en la educación superior”. (Estudiante PG5).

Sobre la didáctica en la educación superior, Gil (2012) propone que la práctica reposa en tres aspectos, los conocimientos específicos de la asignatura, las habilidades pedagógicas y la motivación del docente; dice que para que los estudiantes aprendan, el profesor debe crear un clima favorable al aprendizaje y para eso el docente tiene que saber que es responsable por el proceso de enseñanza y que su práctica interfiere directamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En esa dirección podemos vincular esta idea con la que proponen Sancho Gil & Hernández-Hernández (2016), cuando dicen que la identidad docente también se hace en la relación con los demás y mirando a lo que los demás hacen, o sea, es posible construir la identidad docente en las semejanzas y en las diferencias. Por eso que un profesor “taxista” puede generar la idea de que es normal este comportamiento.

Trabajar con las emociones es saber que conociendo y respetando la trayectoria de los estudiantes, tenemos más posibilidades de desarrollar actividades significativas para todos, pues

Somos seres de relaciones y El Principito nos lleva de vuelta a las relaciones interpersonales que tenemos a diario, las relaciones con nuestros estudiantes que nos llegan con diversas experiencias en el curso de sus vidas, con nuestros compañeros. Esta experiencia destaca la importancia de la historia de cada uno de nosotros. (Estudiante PG7)

Sobre eso, Gil (2015) afirma que toda la vida en clase es construida por relaciones interpersonales, aunque la principal función de la escuela sea enseñar, todos tenemos necesidad de relacionarnos y eso es imprescindible para el aprendizaje. Tal idea nos lleva a reflexionar sobre lo que decía Paulo Freire al presentar la pedagogía de la autonomía y la pedagogía de la esperanza. El autor en sus estudios afirmaba que el papel primero del acto educativo es hacer que los estudiantes lo miren desde sus realidades y se sientan motivados a cambiarla. “Sabemos que la educación no puede hacer todo, pero puede hacer algo. Depende de nosotros poner su fuerza al servicio de nuestros sueños”. (Freire, 1995, p. 126).

El mismo, afirma que la praxis, es la reflexión y la acción de los hombres en el mundo para transformarla (Freire, 2007). Sin ella, una actividad acaba por ser una más en rol del currículo. Así, percibimos que la actividad propuesta a los estudiantes surtió efecto, también, en sus prácticas y llevó a una reflexión más profunda del sentido de la educación. No fue apenas una actividad de internacionalización, que es tan valorizada en los cursos de postgrado, también generó un aprendizaje significativo y una actitud proactiva por parte de los estudiantes que intentan llevar al contexto de la educación básica una vivencia planeada como metodología activa para la educación superior.

Sabemos que escuchar también es importante para la formación del estudiante, y que un momento realizado con un grupo pequeño, también puede invitar a reflexionar sobre los demás estudiantes. Aunque algunos de los estudiantes ya tengan una idea de que se les puede escuchar, de que ellos mismos pueden ser agentes

de transformación de su realidad, cuando perciben que existen oportunidades reales de conocer otras culturas, de poder escribir y contar sus historias, eso les da esperanza y motivación para seguir en sus estudios y que incluso pueden ayudar a otros estudiantes a pensar que pueden hacer algo más allá de lo que se les pide en la escuela, pueden hacer algo que haya resultado en la comunidad.

Algunas consideraciones

De esta actividad fue posible percibir la participación efectiva de todos y el compromiso personal y con el grupo. Pues vimos que los estudiantes pueden movilizarse, que también, como docentes, podemos hacer algo para plantar esta semilla de cambio en los jóvenes y también en profesores con larga experiencia.

En este sentido, la internacionalización de la educación superior también puede entenderse como una posibilidad para el desarrollo de la ciudadanía global, en la cual trabajamos con acciones globales que pueden ser pensadas y desarrolladas localmente. Desde dicho punto de vista, la IoC puede ser una posibilidad de expandir esta ciudadanía global a través de oportunidades de acceso, de experiencias y conocimientos desarrollados en otros países y que pueden ser accesibles para estudiantes que no pueden realizar movilidad académica, por ejemplo. Es dar igualdad de oportunidades de educación internacional para todos los estudiantes en las propias universidades, creando experiencias y oportunidades a lo largo de su formación académica.

Referencias bibliográficas

Clifford, V., & Montgomery, C. (2015). Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 46-64. <https://doi.org/10.1177/2F1541344614560909>

Crowther, P. et al. (2001) *Internationalization at Home: A Position Paper*, 1. Amsterdam: EAIE.

Freire, P. (1995) *A Educação na Cidade*. (Segunda ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2003) *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (Segunda ed.). São Paulo: UNESP.

Freire, P. (2007) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fried, K., & Mckenna, C. (2020) *Sanando a través del juego. Usando el modelo Oaklander*. Estados Unidos.

Gil, A. C. (2015). *Didática do ensino superior*. Atlas.

Klein, J. P. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 1, 11-18. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110011A>

Knight, J. (2004). An internationalization model: Responding to new realities and challenges. In: DE WIT, Hans et al. *Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension*. Washington: World Bank.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum. Internationalization in Higher Education Series*. NY: Routledge.

Nilsson, B. (2003). Internationalisation at Home From a Swedish Perspective: The Case of Malmö. *Journal of Studies in International Education*, 7(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/1028315302250178>

Oaklander, V. (2008). *El Tesoro Escondido (Hidden Treasure): La vida interior de niños y adolescentes*. Terapia infanto-juvenil. Cuatro vientos.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2016). *2015 Results (Vol. II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

Robson, S. (2011). Internationalization: A transformative agenda for higher education?. *Teachers and teaching*, 17(6), 619-630. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625116>

Saint-Exupéry, A. (2015) *O pequeno Príncipe*. Editora Geek.

Sancho Gil, J. M., & Hernández-Hernández, F. (2016). *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Penso Editora.

Santos, P. K. (2020) *Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas*. Brasília: Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade.

Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico* (Vol. 230). Ediciones Akal.

Parte 2:
**Experiencias investigativas con énfasis
en el desarrollo de competencias en la
educación superior**

Desarrollo de las competencias de la educación para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior: capacitación docente en la Universidad de Vechta¹

Lukas Scherak
Marco Rieckmann

Resumen

Las competencias de la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) han sido objeto de amplios debates durante la última década. Se han desarrollado varios marcos de competencias, y el proyecto Erasmus+ “A Rounder Sense of Purpose” (RSP) se propuso establecer un marco de competencias profundo y práctico para su utilización en cualquier contexto europeo con el fin de que los educadores en servicio y en formación puedan demostrar su competencia en EDS. En el transcurso de dos años, en la Universidad de Vechta se brindó capacitación a los docentes utilizando el modelo de competencias de RSP como marco orientador. Para responder a la pregunta de investigación “¿Qué competencias necesitan los profesores universitarios para trabajar con el concepto de EDS en la educación superior, y cómo estas pueden desarrollarse en un ciclo de talleres de capacitación docente?”, se recopilaron datos a través de un grupo focal y una encuesta de autoevaluación. En los resultados se muestra que, de hecho, las 12 competencias de RSP son importantes para la enseñanza en la educación superior, pero el potencial para desarrollarlas en un programa de capacitación docente es limitado. Existen diversos puntos desencadenantes y entornos que son beneficiosos y necesarios para el desarrollo de las competencias de la EDS. Si esas condiciones no se cumplen, habrá una oportunidad limitada de aplicar métodos de la EDS en la educación superior.

Palabras clave: educación para el desarrollo sustentable; competencias, capacitación docente, educación superior.

1 Traducido y adaptado a partir del artículo: Scherak, L.; Rieckmann, M. (2020): Developing ESD Competences in Higher Education Institutions: Staff Training at the University of Vechta. En: Sustainability 12 (24), p. 10336. <https://doi.org/10.3390/su122410336>. Agradecemos a Fanny Cerutti por la traducción del inglés al español.

Abstract

Education for Sustainable Development (ESD) competences have been widely discussed over the past decade. A number of frameworks have been developed, and the Erasmus+ Project “A Rounder Sense of Purpose” (RSP) set out to establish a profound and practical framework of competences to be used in any European context to enable in-service and pre-service educators to demonstrate their competence in ESD. Over the course of two years at the University of Vechta, staff training was provided using the RSP competences model as a guiding framework. Data were collected through a focus group and a self-assessment survey in order to answer the research question, “Which competences do university teachers need in order to work with the concept of ESD in higher education and how can these be developed in a series of staff training workshops?” The results show that all 12 RSP competences are indeed relevant for higher education teaching, but the potential for developing them into a staff training programme is limited. There are multiple trigger points and settings that are beneficial to and necessary for the development of ESD competences. If those conditions are not met there is limited opportunity for applying ESD methods within higher education.

Keywords: Education for sustainable development, competences, teacher training, Higher Education

Introducción

En los últimos 15 años, en las instituciones de educación superior el desarrollo de competencias de sustentabilidad entre los estudiantes se ha vuelto cada vez más importante. El enfoque ha cambiado enormemente: de la enseñanza orientada solo a los aportes, se avanzó a un abordaje centrado en el estudiante, a través del uso de los denominados marcos de competencias (Rieckmann, 2019b; 2018a; 2015). Estos marcos sugieren distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje, incorporando una amplia gama de diversas competencias que van más allá de lo puramente profesional (Rieckmann, 2019c). A su vez, los profesores universitarios también necesitan competencias específicas para trabajar con el concepto de Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) en la educación superior. En este artículo, se aborda el desarrollo de las competencias de la EDS y el desarrollo de la EDS en general,

desde una perspectiva alemana. En el 2018 y el 2019, como parte del proyecto europeo Erasmus+ “A Rounder Sense of Purpose” (RSP), se realizó en la Universidad de Vechta un ciclo de sesiones de capacitación docente. En este proyecto, se desarrolló un marco de competencias de la EDS que ahora se está evaluando en los diversos países participantes (Rieckmann, 2020, 2019a; Vare et al., 2019; Vare, 2018). Las 12 competencias propuestas del proyecto RSP se utilizaron como guía en la planificación de los temas y ejes para la capacitación docente en la Universidad de Vechta. Después de dos rondas de capacitación, se utilizaron un grupo focal y una encuesta de autoevaluación para recopilar datos con el fin de reflexionar sobre el desarrollo de competencias de los participantes en la sesión de capacitación y verificar la mayor necesidad de este tipo de sesiones. En los resultados se indica la complejidad del desarrollo de competencias y los diversos factores que inciden en este desarrollo; también se destacan los desafíos que implica la evaluación de competencias de la EDS.

Las secciones que se presentan a continuación comienzan con un resumen del estado de la investigación sobre la EDS, el desarrollo de competencias y las competencias de la EDS. La metodología y el proceso de investigación que guiaron este artículo se describen en la sección 2. En la sección 3 se describen los resultados, y en el posterior análisis y en la conclusión se destacan los principales puntos de aprendizaje, méritos, limitaciones y cuestiones pendientes o emergentes.

Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS)

A menudo, el debate acerca de la calidad y el profesionalismo de la enseñanza en materia de desarrollo sustentable ha sido un tema de la esfera política. Los primeros debates internacionales sobre el papel de la educación en el contexto del desarrollo sustentable tuvieron lugar hace unos 40 años, pero alcanzaron su nivel máximo en la Conferencia de Naciones Unidas en Río de Janeiro, en 1992. La Agenda 21, que se adoptó allí, vinculó oficialmente la educación con el desarrollo sustentable por primera vez.

En el 2002, en una conferencia en Johannesburgo y en el contexto de la Década de la EDS de las Naciones Unidas (2005-2014), las Naciones Unidas reafirmaron este vínculo y también exigieron la incorporación de los principios de educación sustentable en los sistemas educativos a nivel mundial. Tras esto, la educación se introdujo en la Agenda 2030 como el cuarto de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ODS), de la siguiente manera: Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU, 2015). El objetivo aquí es que, para el año 2030, los estudiantes de todas las edades desarrollen las competencias necesarias para contribuir al desarrollo sustentable (UNESCO, 2017).

La estrategia alemana de sustentabilidad acentúa la importancia de los jóvenes en el proceso de sustentabilidad. El Gobierno Federal adoptó un marco de orientación inicial para la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) en 1998. La importancia de la educación en la introducción e implementación del desarrollo sustentable como principio rector de la acción social siempre se ha destacado, apoyada por programas de financiación e incorporada en planes de estudio, requisitos de examen y estándares educativos. Como resultado de esto y de la firma de la Agenda 21, la EDS se ha convertido en una pauta de política educativa para la enseñanza en Alemania (De Haan, 2010; 2006).

El desarrollo sustentable requiere educación en todos los ámbitos: del preescolar al escolar, e incluso en la educación para adultos. El concepto de EDS se ha ido modificando con el tiempo, de acuerdo con los hitos políticos relevantes. Sus raíces se remontan a la década de los noventa, cuando la enseñanza se basaba en el principio de educación ambiental. El concepto específico de EDS se introdujo en las escuelas y en la educación superior en años más recientes (UNESCO, 2014b).

El objetivo de la EDS es permitir que los estudiantes de todo el mundo contribuyan a dar forma al desarrollo sustentable (Rieckmann, 2018a). Su función es ayudar a los estudiantes a alcanzar los ODS promoviendo las competencias y los conocimientos, y produciendo así la transformación necesaria (Rieckmann, 2017).

El concepto de EDS reúne enfoques de educación ambiental, educación para el desarrollo, educación para la paz y educación política, y los relaciona entre sí. Por lo tanto, uno de los objetivos es esclarecer las relaciones complejas que son menos fáciles de entender cuando las prioridades se consideran individualmente; de este modo, la EDS representa un avance significativo en comparación con los enfoques tradicionales en la educación ambiental y la educación para el desarrollo. El centro de atención ya no está en orientar a los estudiantes hacia ciertas actitudes y perspectivas, sino en presentar diferentes posiciones y soluciones a los problemas (Rieckmann 2019b; 2018a; 2018b).

Esta nueva perspectiva significa que la EDS no solo contribuye al logro del desarrollo sustentable, sino que también promueve y estimula los procesos educativos individuales. Estos dos objetivos conducen a una tensión entre el reclamo de autodeterminación de los estudiantes, por un lado, y las demandas políticas de mecanismos para abordar los problemas sociales, por el otro. El desafío resultante es mediar entre las necesidades sociales y educativas, para que la consideración de los problemas promueva los procesos educativos (Vare & Scott, 2007). En consecuencia, la EDS debe permitir que los estudiantes apoyen el cambio sustentable, cuestionen posiciones y esclarezcan cuestiones no resueltas. La educación siempre ha mirado hacia el futuro, pero ha tendido a centrarse en el futuro de las personas. En el contexto del desarrollo sustentable, mirar hacia el futuro significa emprender acciones individuales en relación con los resultados sociales y ecológicos actuales y futuros (Gardiner & Rieckmann, 2015). Los estudiantes deben reflexionar sobre estos resultados para poder participar en la planificación prospectiva. Deben reflexionar sobre los estilos de vida de las personas, centrándose no solo en la reducción de la huella ecológica, sino también en el compromiso con la protección del medioambiente global a través de la preservación de las selvas tropicales o las energías renovables, por ejemplo. Otras tareas de la denominada educación política incluyen el examen crítico de la actividad de presión y el análisis de los informes de los medios. Los estudiantes también deben poder adoptar un

enfoque reflexivo de situaciones complejas (Schank & Rieckmann, 2019; Rieckmann, 2018a).

La idea de un mundo sustentable, que garantice el bienestar de las generaciones actuales y futuras, se ha convertido con el tiempo en un modelo global, y continúa adquiriendo importancia. Entre otras cosas, esto ha dado lugar a una obligación social que exige la cooperación de todas las personas para proteger el medioambiente, luchar contra la pobreza y garantizar la paz y la igualdad. Sin embargo, como resultado de una serie de factores la participación de las personas en el desarrollo sustentable varía ampliamente. Un factor crucial es el conocimiento insuficiente sobre el origen, las funciones y las características del desarrollo sustentable.

Por este motivo, a las instituciones educativas se les ha asignado un papel clave en la incorporación del principio de sustentabilidad en la sociedad. Sin el desarrollo de determinadas competencias ni el fomento de los procesos de aprendizaje necesarios, será casi imposible lograr un desarrollo sustentable. Los programas educativos implementados están destinados a promover la conciencia y cambiar actitudes y perspectivas, y permitir que los estudiantes participen responsablemente en la construcción de un mundo sustentable.

En el futuro, habrá un mayor énfasis en la educación para el desarrollo sustentable a través de programas adicionales y extra-curriculares; estos aumentarán la conciencia pública sobre la actividad de sustentabilidad. El objetivo es brindarles a las personas la oportunidad de desarrollar sus competencias, de tal manera que no solo comprendan las interrelaciones entre las estructuras ecológicas, económicas y socioculturales, sino que también puedan hacer una contribución personal para resolverlas. Deberían poder participar activamente en la protección de la justicia a nivel mundial y local, así como en la configuración de un mundo en el que las generaciones futuras puedan tener una vida plena y sin preocupaciones. Además del conocimiento especializado correspondiente, esto también requiere el desarrollo de competencias de sustentabilidad (Brundiers et al., 2021; Rieckmann, 2019b; 2018a; 2015).

Desarrollo de competencias

Debido a la creciente complejidad del cambio social, el objetivo educativo de la EDS es la adquisición de competencias (Rieckmann, 2018a). Las competencias incluyen conocimientos, habilidades, motivación y sistemas de valores, y están relacionadas con diferentes situaciones y contextos (Rieckmann, 2015; 2012). Los enfoques para el desarrollo de competencias se centran en los resultados y les preguntan a los estudiantes sobre las competencias que creen que deberían lograr. La atención se centra en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, y no en lo que los profesores deberían enseñar.

Las competencias clave son aquellas que son útiles y valiosas para todas las personas en diversas áreas de la vida (Rieckmann, 2015; Barth & Rieckmann, 2012). Relacionando la EDS con el desarrollo de competencias clave, existe una serie de estructuras propuestas para las competencias de sustentabilidad (Brundiers et al., 2021; Rieckmann, 2018a; Lozano et al., 2017). Este trabajo se basa en la *Gestaltungskompetenz* de De Haan (competencia de transformación), que es el marco de competencias de sustentabilidad más común en Alemania (De Haan, 2010). La *Gestaltungskompetenz* se refiere a la capacidad de aplicar el conocimiento sobre el desarrollo sustentable y reconocer los problemas relacionados con el desarrollo no sustentable. Se seleccionaron, definieron y agruparon en tres categorías diversas competencias clave que reflejan los requisitos de la vida moderna, y que se consideran necesarias para vivir una vida justa y dar forma al desarrollo sustentable desde a nivel local hasta a nivel nacional. El objetivo aquí es que los estudiantes adquieran diferentes subcompetencias de la *Gestaltungskompetenz* a través de una certificación educativa intermedia. Los profesores pueden utilizar el conjunto de las 12 subcompetencias siguientes como guía para la planificación y evaluación de las clases (De Haan, 2010):

Uso interactivo de medios y métodos:

- Competencia para asumir nuevas perspectivas: capacidad de acumular conocimientos con una mente abierta y nuevas actitudes.
- Competencia en anticipación: capacidad para analizar y evaluar desarrollos con previsión.
- Competencia en adquisición de conocimientos interdisciplinarios: adquirir conocimientos y ser capaz de actuar a nivel interdisciplinario.
- Competencia en el manejo de información incompleta y excesivamente compleja: reconocer y ponderar riesgos, peligros e incertidumbres.

Interacción en grupos heterogéneos:

- Competencia en cooperación: capacidad para planificar y trabajar en conjunto con otras personas.
- Competencia para hacer frente a decisiones personales difíciles: capacidad para considerar objetivos en conflicto en la reflexión sobre estrategias de acción.
- Competencia en participación: capacidad para participar en procesos colectivos de toma de decisiones y desarrollo.
- Competencia en motivación: capacidad para motivarse a sí mismo y a los demás a actuar.

Acción de forma autónoma:

- Competencia para reflexionar sobre modelos: capacidad para reflexionar sobre los propios modelos y los de los demás.
- Competencia en acción moral: capacidad para utilizar las ideas de justicia como base para la toma de decisiones y la acción.
- Competencia para actuar de forma independiente: capacidad para planificar y actuar de forma independiente.
- Competencia para apoyar a los demás: capacidad de mostrar empatía por los demás.

Competencias de la EDS

Debido a que el desarrollo sustentable está vinculado a la independencia del individuo, los entornos de aprendizaje de la EDS deben fomentar el aprendizaje transformador autoorganizado y orientado a la acción, en el que se reconozcan conexiones y los estudiantes se vean a sí mismos como parte de un todo.

Algunos de los principios educativos de la EDS son relevantes para el aprendizaje independiente. Por un lado, el aprendizaje debe estar orientado a la visión y a la acción; por otro lado, debe incluir el aprendizaje en red, social y autorreferencial (Rieckmann, 2017; Mindt & Rieckmann, 2017). También se favorecen los entornos de aprendizaje que promueven el aprendizaje basado en proyectos, interdisciplinario y relevante para el mundo de la vida. Deben incorporar el trabajo en grupo y presentar problemas prácticos en situaciones auténticas. La EDS se puede implementar de manera formal, no formal e informal.

El aprendizaje informal incluye las experiencias cotidianas. Estas ocurren a través del uso de medios, en el trabajo o durante el tiempo libre, y se consideran no intencionales. Como resultado, las estructuras registradas son de gran importancia para el desarrollo de la cosmovisión del estudiante. El aprendizaje informal también ocurre en instituciones educativas como las universidades. Se distingue entre procesos de aprendizaje informal que, por un lado, tienen lugar durante los cursos y, por otro lado, surgen en el transcurso de la vida universitaria cotidiana, como el trabajo en grupo o el consumo de alimentos. Como resultado, la estructura de las instituciones educativas también es parte de la EDS, que establece un marco institucional holístico de entornos de aprendizaje formales e informales (enfoque integral de toda la institución) (Rieckmann, 2017), que también se describió en el Programa de Acción Mundial para la EDS de la UNESCO (UNESCO, 2014a). Para que las universidades se conviertan en modelos de vida sustentable, es necesario incorporar su estructura y gestión al modelo de desarrollo sustentable. Además de en los cursos y en los aspectos de gestión, la atención se centra en la división

democrática de tareas, la provisión de programas para complementar los cursos, la cooperación y las asociaciones, el desarrollo y la evaluación de la calidad, y el diseño y equipamiento estructural (Leal Filho, 2010).

El desarrollo de las competencias de sustentabilidad requiere una serie de métodos y enfoques educativos. Entre los entornos de aprendizaje externos, se pueden citar como ejemplos los encuentros con los animales y la naturaleza, los experimentos y los juegos, que son adecuados para el desarrollo del pensamiento en red, alternativo. Los siguientes métodos también reflejan los requisitos de la EDS: trabajo en proyectos y exploración ambiental, clases abiertas y trabajo libre, juego escénico y juegos de simulación, metodologías de análisis y trabajo en equipo, talleres del futuro y métodos de evaluación (Leal Filho et al., 2019). Se pueden crear contextos interculturales que permitan la exploración de perspectivas alternativas y la reflexión sobre diferentes cosmovisiones. Aplicar el conocimiento en diferentes contextos y evaluar los problemas desde diferentes perspectivas promueve la flexibilidad de comprensión. Entre otras cosas, el aprendizaje que resulta de esto activa a los estudiantes y es puesto de relieve por la priorización de la adquisición de competencias de la EDS. La evaluación por parte de los estudiantes de sus propias estrategias y procesos de aprendizaje también es especialmente importante (Leal Filho et al., 2019).

Con el fin de que los estudiantes estén preparados para asumir responsabilidades y ayudar a transformar la sociedad, necesitan adquirir conocimientos y competencias especializadas. Sin embargo, los temas que permiten el aprendizaje de tales competencias no son arbitrarios. El contenido se puede seleccionar, en particular, de los desafíos del cambio global y los ODS (Rieckmann, 2018b).

Por lo tanto, lograr una forma de desarrollo social y ambientalmente sustentable tiene consecuencias en lo que se enseña en nuestras escuelas y en la manera en que se imparte la educación. Esto subraya la necesidad de que los profesores que cuenten con las competencias y la motivación les proporcionen a sus estudiantes

educación para el desarrollo sustentable. Las innovaciones relacionadas con la EDS en la enseñanza y el aprendizaje requieren nuevas competencias por parte de los profesores (Corres et al., 2020; Timm & Barth, 2020; Bertschy et al., 2013). Con el fin de que los profesores puedan implementar el concepto de Educación para el Desarrollo Sustentable de manera profesional y adoptar un enfoque adecuado tanto en el contenido como en el método, necesitan desarrollar competencias clave de sustentabilidad, como la *Gestaltungskompetenz*. Además de las competencias generales de sustentabilidad, también necesitan competencias de la EDS, que pueden describirse como la capacidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias de sustentabilidad a través de una serie de prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje. Los profesores deben tener una comprensión crítica del desarrollo sustentable, por un lado, y del enfoque pedagógico de la EDS, por el otro. Necesitan el conocimiento de métodos innovadores de enseñanza y aprendizaje, pero también las habilidades para aplicarlos. Asimismo, necesitan las habilidades para apoyar a sus estudiantes, p. ej., con proyectos, lo que implica una reflexión crítica sobre el propio papel como profesores, y verse a sí mismos más bien como guías de aprendizaje. Los elementos de las competencias de la EDS se describen en detalle en diversos marcos conceptuales para las competencias de los profesores en EDS: el modelo CSCT (Sleurs, 2008), el modelo de la UNECE (2012), el modelo Kom-Bine (Rauch & Steiner, 2013) y el enfoque de Bertschy et al. (2013) —para una revisión sistemática de los marcos de competencias de la EDS, véase Corres et al., 2020—.

Estos diferentes marcos conceptuales para las competencias de la EDS apenas se han probado con profesores o estudiantes, y no hay resultados de aprendizaje medibles que puedan respaldar una certificación en EDS. En este contexto, el proyecto europeo “A Rounder Sense of Purpose” (RSP) se propuso llenar el vacío mediante lo siguiente:

- Desarrollo de un marco práctico de competencias para su utilización en cualquier contexto europeo, con el objetivo

de que los educadores en servicio y en formación puedan demostrar su competencia en EDS.

- Desarrollo de herramientas y pautas para ayudar a los profesores educadores a implementar el marco en una amplia variedad de contextos.

En “A Rounder Sense of Purpose”, que entró en la Fase II en septiembre del 2018, se desarrolló un marco que describe 12 competencias de la EDS para educadores. La idea era condensar las competencias de la UNECE refinándolas, filtrándolas y extrayendo elementos esenciales (Rieckmann, 2020; 2019a; Vare et al., 2019; Vare, 2018). Estas 12 competencias de la EDS se pueden dividir en cuatro subgrupos: integración, participación, práctica y reflexión. En la Tabla 1 se presentan estas 12 competencias. Cada competencia abarca tres resultados de aprendizaje, incluidos varios componentes de apoyo. En el RSP se brinda un resumen integral de lo que significa “competencia de la EDS”.

Tabla 1. Marco de competencias de A Rounder Sense of Purpose (RSP)
(A Rounder Sense of Purpose, 2019).

Pensar holísticamente	Imaginar el cambio	Lograr la transformación
Integración:		
Sistemas La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a entender el mundo como un todo interconectado, a buscar conexiones entre el entorno social y el natural, y a tener en cuenta las consecuencias de las acciones.	Futuros La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a explorar posibilidades alternativas para el futuro y a aprovecharlas para reflexionar sobre cómo deberían cambiar los comportamientos.	Participación La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a hacer cambios que contribuirán al desarrollo sostenible.

Pensar holísticamente	Imaginar el cambio	Lograr la transformación
Participación:		
Atención La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a entender los aspectos fundamentalmente insostenibles de nuestra sociedad y de cómo evoluciona, y les conciencia sobre la necesidad urgente de cambio.	Empatía La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a dar respuesta a las emociones y los sentimientos propios y de otras personas, y a desarrollar una conexión emocional con el mundo natural.	Valores La persona educadora conciencia a los y las estudiantes sobre la manera en que las creencias y los valores sustentan las acciones y sobre cómo deben negociarse y reconciliarse los valores.
Práctica:		
Transdisciplinariedad La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a actuar en colaboración tanto dentro como fuera de su disciplina, su papel, sus perspectivas y sus valores.	Creatividad La persona educadora fomenta el pensamiento creativo y la flexibilidad en sus estudiantes.	Acción La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a actuar de manera proactiva y considerada.
Reflexión:		
Crítica La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a evaluar críticamente la relevancia y la fiabilidad de las afirmaciones, las fuentes, los modelos y las teorías.	Responsabilidad La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a reflexionar sobre sus acciones, a actuar con transparencia y a responsabilizarse personalmente de su trabajo.	Decisión La persona educadora ayuda a los y las estudiantes a actuar de manera prudente y oportuna incluso en situaciones de incertidumbre.

Para que los profesores puedan desarrollar estas competencias, deben tener la oportunidad de participar en una capacitación docente adecuada. Esto plantea la pregunta de qué tan eficaz es la capacitación docente en relación con el concepto de educación

para el desarrollo sustentable. A pesar de la creciente importancia de la sustentabilidad, el concepto de educación para el desarrollo sustentable se implementa de manera diferente en las distintas universidades: mientras algunas universidades han hecho del tema su principio rector, otras universidades solo ofrecen cursos individuales. Otras incorporan el desarrollo sustentable a través de módulos o integran temas relacionados con la sustentabilidad en sesiones individuales con carácter optativo (Cebrián & Junyent, 2015). Muchos desafíos continúan impidiendo el establecimiento holístico del concepto de sustentabilidad en las universidades. Sin embargo, el tema es demasiado diverso y aún no se ha investigado lo suficiente como para permitir el desarrollo de sugerencias específicas de mejora en el futuro (Leal Filho, 2018).

En este contexto, el marco de competencias de la EDS de “A Rounder Sense of Purpose” se aplica y se convalida en una variedad de entornos educativos en Chipre, Alemania, Hungría, Italia, España, Suiza y el Reino Unido. En Alemania, el modelo se utiliza como marco para un ciclo de talleres de capacitación docente en la Universidad de Vechta. Sobre la base de la aplicación del modelo en la Universidad de Vechta, en este artículo se plantea la siguiente pregunta: ¿Qué competencias necesitan los profesores universitarios para trabajar con el concepto de EDS en la educación superior, y cómo estas pueden desarrollarse en un ciclo de talleres de capacitación docente?

Materiales y métodos

Como se describe en la sección 1.2, el marco de RSP consta de doce “competencias pedagógicas”, es decir, competencias que se pueden utilizar como base de programas de capacitación o para la evaluación de educadores que deseen mejorar su capacidad de contribuir a la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS).

La segunda fase del proyecto (2018-2021) contiene un fuerte elemento de investigación en acción (Coghlan & Brannick, 2014; Zuber-Skerrit, 2012; Bentz & Shapiro, 1998) que explora áreas vinculadas al desarrollo y la evaluación de conceptos mediante el análisis de la complejidad que esto implica. Durante las tempo-

radas de verano del 2018 y del 2019, se realizó en la Universidad de Vechta un ciclo de talleres de capacitación docente. En estos, se introdujo el concepto de EDS entre los profesores universitarios, quienes pudieron desarrollar competencias de la EDS basadas en el marco de RSP. En el diseño del programa de capacitación también se reflejaron los principios de la EDS (en particular, el aprendizaje interdisciplinario, el aprendizaje por descubrimiento, el enfoque de participación, el enfoque futuro y el enfoque de acción y reflexión), y los participantes pudieron involucrarse activamente con los conceptos de sustentabilidad y EDS y experimentar la EDS por sí mismos. En el contexto del marco de RSP, el programa de capacitación se diseñó, por lo tanto, para promover el desarrollo de las competencias de la EDS entre los profesores. En el 2018, se ofrecieron los siguientes talleres: 31 de mayo, “Introducción a la EDS y su aplicación en la enseñanza: ¿De qué se trata y qué tiene que ver el concepto conmigo y con mi enseñanza?” (Prof. Dr. Heike Molitor, HNE Eberswalde); 15 de junio, “Resumen de métodos y técnicas de enseñanza en la EDS: ¿Qué se puede utilizar, cómo y con qué objetivos?” (Prof. Dr. Sandra Sprenger, Universidad de Hamburgo); 2 de julio, “¿Cómo funciona la técnica de escenarios?”. (Dr. Simon Burandt, Universidad Leuphana de Lüneburg). En el 2019, se ofrecieron los siguientes talleres: 27 de marzo, “Introducción a la EDS” (Prof. Dr. Ute Stoltenberg, Universidad Leuphana de Lüneburg); 24 de abril, “Pedagogía de la EDS” (Prof. Dr. Matthias Barth, Universidad Leuphana de Lüneburg); 27 de mayo, “Métodos de estudios de los futuros: cómo utilizar el futuro en su clase” (Senan Gardiner, Universidad de Vechta); 19 de junio: “Aprendizaje interdisciplinario aplicado en torno a la Educación para el Desarrollo Sustentable” (Prof. Dr. Paul Warwick, Universidad de Plymouth), y 11 de julio: “Aprendizaje en servicio” (Dra. Petra Biberhofer y Prof. Dr. Christoph Schank, Universidad de Zúrich y Universidad de Vechta). A cada uno de los talleres asistieron entre 10 y 15 profesores, docentes y estudiantes de pedagogía. Un total de 30 participantes asistieron a los talleres de capacitación docente en el transcurso de los dos años.

En octubre del 2019, organizamos un grupo focal (Krueger, 2014, 2002; Stewart & Shamdasani, 2014; Escalada & Heong, 2009; Morgan, 1996) con seis participantes de los talleres de capacitación docente, y se abordaron las siguientes preguntas, por ejemplo: ¿Qué ha aprendido del programa de capacitación en EDS? ¿Cuál es su opinión general sobre el marco de competencias de RSP? Se realizó una transcripción de lo mencionado por el grupo focal y el contenido se sometió a un análisis abductivo en MAXQDA (Kuckartz, 2014).

La segunda parte de la recopilación de datos fue una encuesta de autoevaluación y retroalimentación para los participantes de los talleres de capacitación. Esta encuesta se realizó entre mayo y junio del 2020; se invitó a responder a un total de 26 personas y 9 de ellas aceptaron hacerlo. En la Figura 1 se muestran algunas de las preguntas formuladas en la encuesta en línea. El objetivo central de la encuesta de autoevaluación fue investigar si el programa de capacitación había promovido el desarrollo de las 12 competencias del marco de competencias de RSP entre los participantes.

Competencias adquiridas (integración e inclusión)

Al asistir al ciclo de capacitación en EDS, pude desarrollar mis habilidades en las siguientes áreas...	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Pensamiento sistémico (esto me permite ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión del mundo como un todo interconectado, a buscar conexiones entre nuestro entorno social y natural, y a tener en cuenta las consecuencias de las acciones)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Futuros (esto me permite ayudar a los estudiantes a explorar posibilidades alternativas para el futuro, y a utilizarlas para reflexionar sobre cómo deberían cambiar los comportamientos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación (esto me permite ayudar a los estudiantes a contribuir a los cambios que apoyarán el desarrollo sustentable)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atención (esto me permite ayudar a los estudiantes a comprender aspectos fundamentalmente no sustentables de nuestra sociedad y la forma en que evoluciona, y aumenta su conciencia de la necesidad urgente de cambio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatía (esto me permite ayudar a los estudiantes a desarrollar su autoconciencia y conciencia de los demás)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valores (esto me permite ayudar a los estudiantes a trabajar de manera receptiva e inclusiva con los demás, con conciencia de sus creencias y valores personales)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Competencias adquiridas (práctica y reflexión)

Al asistir al ciclo de capacitación en EDS, pude desarrollar mis habilidades en las siguientes áreas...	Muy de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Transdisciplinariedad (esto me permite ayudar a los estudiantes a actuar en colaboración tanto dentro como fuera de su disciplina, su función, sus perspectivas y sus valores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad (esto me permite fomentar la creatividad y la flexibilidad en los estudiantes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acción (esto me permite ayudar a los estudiantes a actuar de manera proactiva y considerada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crítica (esto me permite ayudar a los estudiantes a evaluar críticamente la relevancia y fiabilidad de afirmaciones, fuentes, modelos y teorías)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responsabilidad (esto me permite ayudar a los estudiantes a actuar con transparencia y a aceptar la responsabilidad personal por su trabajo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DECISION (esto me permite ayudar a los estudiantes a actuar de manera prudente y oportuna, incluso en situaciones de incertidumbre)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 1. Sección de la encuesta de autoevaluación

Resultados

Los resultados pueden dividirse en dos partes. En la primera parte se analizan los resultados del grupo focal, cuya investigación se subdivide en cuatro secciones o temas. En primer lugar, se examinó el aprendizaje obtenido del programa de capacitación en EDS y se consideró qué mejoras y desarrollos posteriores podría necesitar el programa. El segundo grupo de preguntas se centró en el marco de competencias de RSP y sus pros y contras. Una tercera área de preguntas se dedicó a la aplicación de los métodos de la EDS en la enseñanza, como resultado de lo aprendido durante el programa de capacitación. En la cuarta y última sección se exploraron las opciones para evaluar los resultados del aprendizaje relacionados con la EDS. En la segunda parte de los resultados se presentan los hallazgos de la encuesta de autoevaluación.

Resultados del grupo focal

Resultados de la capacitación

Se analizaron los valores y la deconstrucción de la EDS; como dijo un entrevistado del grupo focal: “Bueno, esto se relaciona con el último tema, de hecho, el debate acerca de los valores, [...], en el que la EDS se deconstruyó de esta manera, y también se remonta a los derechos humanos y la dignidad humana [...]”. Algunos consideraron al curso de capacitación docente más como un ejercicio de adquisición de conocimientos, en el que hubo un escaso desarrollo de herramientas y competencias debido a falta de tiempo. “En mi opinión, se trató más bien de adquirir conocimientos, es decir, si existen herramientas específicas, métodos específicos, [...], tendría que volver a mirar los documentos, es posible que me haya olvidado de uno o dos, pero también hubo puntos que me parecieron interesantes desde una perspectiva del conocimiento. No hablaría aún de un desarrollo directo de competencias, porque es cuestionable si un taller de 3 horas realmente puede contribuir al desarrollo de competencias, [...]”.

Otro aspecto planteado fue hasta qué punto los participantes podían evaluar su propio desarrollo de competencias. “Desafortunadamente, creo que tengo que decir que no puedo juzgar en qué medida esto realmente me benefició [...]”. Un entrevistado incluso cuestionó la capacidad de las sesiones para desarrollar competencias sin que los participantes dedicaran más tiempo a la reflexión personal e invirtieran más tiempo en la capacitación continua. “Así es, definitivamente lo vería de esa manera. Creo que, metodológicamente hablando, obtuve un buen panorama general, es decir, una comprensión bastante profunda de los métodos. Me pareció que tuvimos tiempo suficiente para eso. Luego, la pregunta sería cuál es el resultado, si es algo con lo que puedes seguir trabajando, [...] si puedes ejercitar por tu cuenta para aplicarlo. Puedo imaginar que una u otra de estas competencias podría fomentarse aún más”.

Marco de competencias de RSP: Pro y contra

Cuando surgió la cuestión de la usabilidad del marco de competencias de RSP, el análisis no se centró en las fortalezas y debilidades del marco, sino que adoptó varias direcciones. Un área de atención fue la complejidad de las diversas competencias y la incapacidad de las sesiones de capacitación para proporcionar a los participantes la orientación y el conocimiento necesarios para mejorar cualquier competencia dada en solo tres o cuatro horas. “[...] no hay manera de aprender eso en dos horas, en realidad se requiere mucha competencia práctica, competencia metodológica, y no creo que sea algo que necesariamente se pueda esperar de todos los profesores, no en este nivel. De todos modos, todo profesor puede desarrollar una cierta capacidad de pensamiento prospectivo [...]”. Un entrevistado destacó que todas las competencias eran bastante lógicas en sí mismas y que no se contradecían entre sí, pero la misma persona dijo que “casi todas estas competencias requieren una introducción decididamente centrada en el sujeto, y no un enfoque temático, sino más bien uno que comience con un problema o que se sitúe en el entorno vital”. Otra de las preocupaciones acerca de las doce competencias que suscitó un gran

debate fue la cuestión de la normatividad, aún poco analizada; cuando se habló de valores, por ejemplo, surgieron las siguientes preguntas: “¿Qué hace que los valores sean valores?”, “¿Cómo evaluó esto?”, “¿De qué valores estamos hablando?”. A los participantes del grupo focal les resultó difícil identificar si faltaban competencias o si eran demasiadas. Se dijo que estas competencias “no eran contradictorias” y todas se consideraron “cercanas”.

Aplicabilidad de los métodos de la EDS en la enseñanza

Después de analizar los pro y los contra del marco, se les preguntó a los participantes si había métodos que pensaban que podrían implementar en su enseñanza o que ya estuvieran utilizando. En general, el debate respecto a esta pregunta arrojó tres ideas principales:

- Algunas de las sesiones de capacitación no tuvieron un tema común claro y no mostraron evidencia de un método o enfoque específico.
- En ocasiones, el tiempo pasó demasiado rápido, por lo que fue difícil para los participantes recordar métodos específicos que podrían utilizar.
- Se mencionaron algunos métodos específicos: los profesores los habían modificado para aplicarlos o habían pensado en cómo aplicarlos.

Evaluación del aprendizaje de acuerdo con el marco de competencias de RSP

Uno de los principales argumentos durante el debate del grupo focal fue la falta de formatos de evaluación apropiados “[...] se me ocurrió que, por supuesto, es difícil para los profesores porque los formatos en realidad no existen y, por lo tanto, no es posible someter a los estudiantes a ningún tipo de examen basado en competencias; no todas, pero algunas de las competencias incluso podrían evaluarse en exámenes escritos, no necesariamente a través de tareas en las que sea necesario marcar una respuesta, sino quizás a través de formatos de respuesta abierta [...]”.

En otra oportunidad, los participantes señalaron que no existía ningún requisito de capacitación continua ni apoyo para el aprendizaje permanente. En otros casos en los que se dispuso de apoyo para el aprendizaje continuo, no se lo valoró. “No solo no hay examen, en algunos casos ni siquiera existe el requisito de participar en eventos de capacitación continua, [...]”.

Otro entrevistado destacó que el intercambio de información y conocimiento es muy diferente en las escuelas, donde existen oportunidades regulares para intercambiar ideas, etc., en comparación con las universidades. “Bueno, me quedé con la idea de aquel tipo de escuela, no sé cómo funciona hoy en día, pero tienes una sala de profesores, que es otro contexto en el que puedes intercambiar ideas sobre qué funciona y qué no, y en el que los métodos y las cuestiones de pedagogía probablemente estén en el centro del debate, y eso no suele ocurrir en la universidad”.

Finalmente, se planteó la cuestión de si la enseñanza colaborativa en equipo es fundamental para mejorar el desarrollo de las diferentes competencias. “La idea me parece muy interesante porque, como acabo de decir, de alguna manera no hay formatos donde no hay medición; solo pensaba en los formatos de enseñanza en equipo, de los que también he formado parte en el pasado, a veces también aquí, pero personalmente diría que aprendí más sobre [...] el pensamiento prospectivo y cómo promoverlo cuando impartí seminarios junto con un colega que tenía mucha más experiencia que yo”.

Resultados de la encuesta de autoevaluación

En las Tablas 2 y 3 se observan las expectativas de los participantes y los motivos por los que participaron en los talleres en primer lugar. Los números que se muestran entre paréntesis indican la cantidad de veces que se realizó esta afirmación. Posteriormente, se presentan los resultados de la autoevaluación observando las competencias individuales. Las competencias destacadas son aquellas consideradas con mejores resultados de aprendizaje.

Tabla 2. *Motivos de la participación en los talleres de capacitación*

Motivo de la participación
Interés personal en el contenido (3)
Estímulos para las técnicas de enseñanza en la educación superior y el desarrollo de competencias (3)
La EDS es un tema importante (2)
Aprender sobre nuevos métodos/nuevas ideas (2)
Análisis de temas relevantes de política de sustentabilidad con expertos
Oportunidad de intercambiar ideas con otros profesores
Porque también se aborda temáticamente en la enseñanza (semana de la EDS)
La educación para el desarrollo sustentable es un tema transversal que está ganando relevancia para una cantidad creciente de disciplinas. Se supone que, al menos, las ciencias sociales necesitarán abordarlo más de cerca en el futuro.

Algunos participantes deseaban aprender nuevos métodos y conocer su aplicación en el entorno de aprendizaje. Otros estaban interesados en la EDS como un tema de importancia general; el intercambio de ideas con otras personas también fue importante para los participantes.

Tabla 3. *Expectativas de los participantes antes de los talleres de capacitación*

Expectativas de los participantes
Aprender sobre los nuevos métodos de enseñanza y su pertinencia; cómo utilizarlos adecuadamente (4)
Consejos y conocimientos para la aplicación práctica/enseñanza (3)
Implementación de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sustentable
Análisis de cuestiones de política en el contexto de la sustentabilidad

Las expectativas fueron similares a los motivos dados para participar en los talleres de capacitación. Las principales expectativas estaban relacionadas con la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de cómo aplicar métodos, pero también se esperaba

el análisis sobre cuestiones de política y la implementación de los ODS.

En las figuras siguientes se demuestra el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias en relación con las 12 competencias del marco de RSP. Estas 12 competencias pueden dividirse en cuatro subcategorías:

- Competencias de integración (sistemas, futuros, participación)
- Competencias de participación (atención, empatía, valores)
- Competencias de práctica (transdisciplinariedad, creatividad, acción)
- Competencias de reflexión (crítica, responsabilidad, decisión)

En el eje horizontal de las figuras subsiguientes (Figuras 2-5) se muestran las diferentes competencias. En el eje vertical se muestran las calificaciones de los desarrollos de las diferentes competencias, en el que 1 significa “muy en desacuerdo” y 5 significa “muy de acuerdo”. Al observar la primera subcategoría, competencias de integración, se puede decir que la autoevaluación de los participantes indica que las competencias de sistemas y participación fueron desarrolladas por el programa de capacitación. Solo un participante indicó “muy en desacuerdo” en la encuesta. Sin embargo, esta persona dio esta misma respuesta en toda la encuesta. Por lo tanto, ese participante no advirtió ningún desarrollo de ninguna competencia en ninguna parte del programa. La puntuación promedio fue de 3,67 para la competencia de sistemas, 3,11 para la competencia de futuros y 3,56 para la competencia de participación.

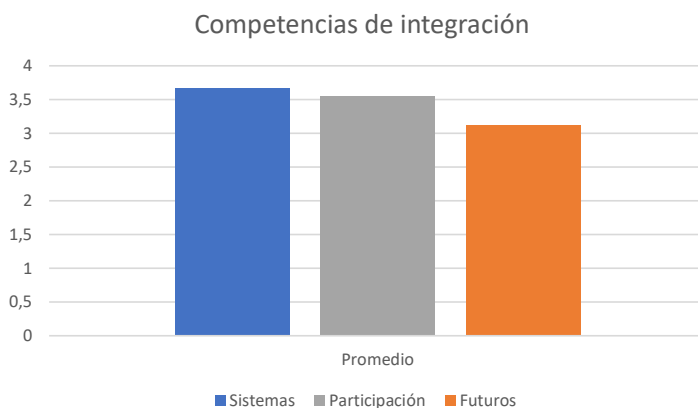


Figura 2. Desarrollo de las competencias de integración

En la segunda subcategoría, competencias de participación, se mostraron cifras elevadas para las competencias de empatía y valores. El desarrollo de las habilidades de empatía, excepto una persona que no pudo evaluar este asunto, obtuvo una calificación especialmente alta, con una puntuación promedio de 3,75. La competencia de valores obtuvo una puntuación promedio de 3,67 y, la competencia de atención, un promedio de 3,33.

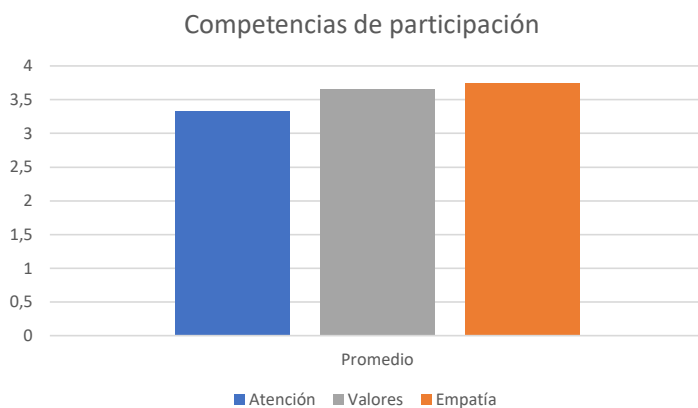


Figura 3. Desarrollo de las competencias de participación

En la tercera subcategoría, competencias de práctica, generalmente se mostraron puntuaciones altas para las tres competencias,

que van de un promedio de 3,88 para acción, a un promedio de 3,63 para creatividad, y a 3,56 para transdisciplinariedad.

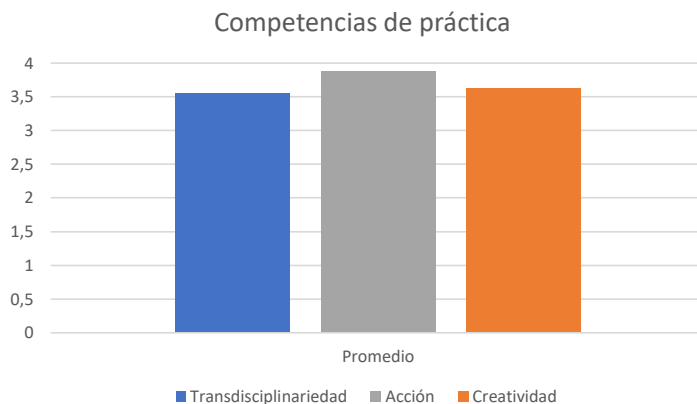


Figura 4. *Desarrollo de las competencias de práctica*

En la subcategoría final, competencias de reflexión, se obtuvo el promedio más alto: 3,89 para la competencia de responsabilidad. Las otras dos competencias, específicamente crítica y decisión, obtuvieron un promedio de 3,56.

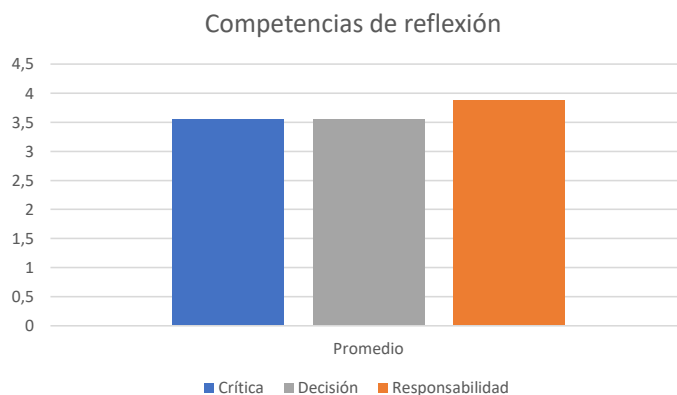


Figura 5. *Desarrollo de las competencias de reflexión*

En general, se puede decir que la autoevaluación por parte de los profesores del desarrollo de sus competencias proporcionó

una reflexión significativa: ninguno de las medias promedio estuvo por encima de 4 (“de acuerdo”) ni por debajo de 3 (“indeciso”). Por tanto, no está claro si el programa de capacitación tuvo un impacto en todos los participantes. Sin duda, hubo cierto impacto en algunos participantes, pero los resultados no indican por qué otros encuestados sintieron que no existió un desarrollo significativo en sus competencias. En la Figura 6 se ilustran los valores promedio de los nueve encuestados, en relación con las doce competencias.



Figura 6. *Valores promedio de las competencias de RSP*

Análisis

En el análisis de los resultados y de los enfoques teóricos y prácticos adoptados por el sistema educativo alemán se demuestra la relevancia de las sesiones de capacitación en EDS para los educadores del sector de la educación superior. Según Filho et al. (2020) y Cebrián & Junyent (2015), se debe dar una alta importancia al análisis de valores, comprendiendo la complejidad de los sistemas y pensando con creatividad, con un enfoque en el futuro. Otro aspecto crítico de los programas de capacitación docente son las diversas perspectivas. Centrarse únicamente en la adquisición de conocimientos significa que las otras perspectivas —“aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a ser” (Sleurs, 2008)— quedan al margen, y que el panorama emergente

es sesgado y no holístico (y la perspectiva de “aprender a ser” ya está menos centrada en los propios marcos de competencias de la EDS (Corres et al., 2020). Este panorama también se refleja en los resultados del grupo focal, en el que se afirmó que todas las competencias propuestas eran cercanas y estaban interrelacionadas; por lo tanto, las competencias no deben verse como la adquisición de conocimientos en áreas separadas. Esto fue respaldado por los resultados de la encuesta de autoevaluación, en los que ninguna competencia fue más importante que otras, como se destaca en la Figura 6. En el debate del grupo focal también se señaló que las 12 competencias de RSP eran importantes y cercanas, y se concluyó que en el marco no faltaba ninguna competencia. Por consiguiente, los resultados de la encuesta de autoevaluación y el grupo focal validan, en teoría, el marco de RSP. En la práctica, sin embargo, existe un panorama completamente diferente cuando se trata de su aplicabilidad. En línea con Barth & Rieckmann (2012), quienes hacen hincapié en que el perfeccionamiento del personal académico en EDS puede ser un catalizador del cambio curricular, en esta encuesta se demuestra que estos programas de capacitación pueden desencadenar cambios en diferentes niveles: en el desarrollo de competencias personales, en el desempeño profesional y a nivel de las organizaciones. En estos resultados se destaca la importancia de dicha capacitación, pero también el compromiso de los participantes. Por lo tanto, en el caso de las capacitaciones de la Universidad de Vechta, en general hubo comentarios positivos sobre el programa de capacitación y los conocimientos proporcionados por el programa de desarrollo sustentable, EDS y métodos relacionados con la EDS. Sin embargo, existen algunas limitaciones para esta investigación y las sesiones de capacitación; la primera es la baja cantidad de encuestados y participantes. La EDS solo es de interés para las personas que ya dedican su trabajo a este tema o que ya muestran un mayor interés en este campo de investigación. Existe falta de compromiso y no hay demanda de ningún tipo de capacitación continua entre los profesores y académicos de la educación superior. En segundo lugar, se necesita una reflexión crítica sobre las oportunidades que estos talleres

de 3 o 4 horas ofrecen para el desarrollo de competencias. Para desarrollar las complejas competencias que exige la EDS, se necesitan procesos de aprendizaje más profundos, y esto requiere más tiempo (Barth & Rieckmann, 2012; Weinert, 2001). Por este motivo, los talleres de capacitación docente solo pueden proporcionar el estímulo para tal desarrollo de competencias. En tercer lugar, se debe cuestionar el asunto de la autoevaluación y si refleja los resultados previstos. El potencial de la autoevaluación en relación con las competencias se analiza correctamente y de manera crítica en la bibliografía (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2015; 2014). En cuarto lugar, la cuestión de cómo se pueden evaluar competencias como valores, empatía y creatividad (las formas actuales de evaluación indican que esto no es factible ni manejable) queda pendiente de resolución (Vare et al., 2019; García et al., 2017).

Conclusiones

Al considerar nuevamente la pregunta de investigación, se pueden extraer las siguientes conclusiones. La primera parte de la pregunta de investigación tuvo como objetivo identificar las competencias que necesitan los profesores universitarios para trabajar con el concepto de EDS en la educación superior. Existen dos enfoques para dar una respuesta a esta pregunta:

1. Las doce competencias de la EDS están, en cierta medida, interrelacionadas y, por lo tanto, todas requieren una atención considerable.
2. Es necesario un debate fundamental sobre las premisas subyacentes de las doce competencias y su viabilidad/capacidad de mantenimiento a largo plazo.

El objetivo de la segunda parte de la pregunta de investigación era averiguar si un ciclo de talleres de capacitación docente podría desarrollar este tipo de competencias. En referencia a la bibliografía y a los resultados del grupo focal, lo máximo que se puede decir es que dichos talleres pueden actuar como un desencadenante, destacando ciertos aspectos de las competencias y brindando orientación sobre dónde y cómo se pueden desarrollar.

Sin embargo, no son un instrumento adecuado para el aprendizaje, ya que se requiere un proceso más profundo y reflexivo para desarrollar las competencias mismas. En algunas de las reflexiones derivadas del análisis del grupo focal se muestra que en la Universidad de Vechta puede ser difícil implementar nuevas metodologías de EDS, debido a la falta de tiempo, la flexibilidad limitada en lo que se enseña y las condiciones generales relacionadas con los seminarios. Otro punto digno de consideración es el atractivo de los talleres de capacitación docente: asistieron principalmente profesores, académicos y estudiantes de pedagogía con un alto interés personal en la EDS. Por lo tanto, una pregunta que surge es cómo atraer a los profesores que están menos familiarizados con o no están interesados en la EDS a estos talleres para tener un mayor impacto en la educación superior.

Para comprender mejor estos procesos y seguir apoyando la integración de la EDS en la educación superior, es importante integrar las estructuras y el contenido de la EDS en todas las áreas de la universidad. Esto garantizará que las actividades de investigación en las universidades generen conocimientos que puedan hacer una contribución importante a la configuración del desarrollo sustentable. La educación para el desarrollo sustentable en las universidades debe entenderse como un “enfoque integral de toda la institución”: un proceso holístico, abierto, accesible y reflexivo en el que todos puedan participar. Las universidades deben abordar los contenidos, métodos y principios de la EDS de forma teórica, conceptual y metodológica, pero, sobre todo, de manera crítica y reflexiva. Los estudiantes son partes interesadas clave, ya que son iniciadores de redes y visionarios y, por lo tanto, pueden movilizar el potencial de las universidades para desarrollar una perspectiva sustentable. El “enfoque integral de toda la institución” abarca no solo las áreas centrales de la enseñanza y la investigación, sino también el funcionamiento de las universidades, permitiéndoles convertirse en auténticos lugares de aprendizaje.

Financiamiento: Esta investigación fue financiada por el programa de la Unión Europea Erasmus+, número de acuerdo: 2018-1-UK01-KA203-048121.

Referencias bibliográficas

A Rounder Sense of Purpose: Educator Competences in Learning for Sustainability. (2019). https://aroundersenseofpurpose.eu/wp-content/themes/rmwrk/documents/RSP_Competences.pdf

Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner production*, 26, 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.12.011>

Bentz, V. M., & Shapiro, J. (1998) *Mindful Inquiry in Social Research.* Londres, Reino Unido: Sage.

Bertschy, F., Künzli, C., & Lehmann, M. (2013). Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 5(12), 5067–5080. <https://doi.org/10.3390/su5125067>

Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J. Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13-29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>

Cebrián, G., & Junyent, M. (2015). Competencies in education for sustainable development: Exploring the student teachers' views. *Sustainability*, 7(3), 2768-2786. <https://doi.org/10.3390/su7032768>

Coghlan, D., & Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization.* Londres, Reino Unido: Sage.

Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa [UNECE] (2012). *Learn. Future: Competences in Education for Sustainable Development.* https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

Corres, A., Rieckmann, M., Espasa, A., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Educator competences in Sustainability Education: A systematic review of frameworks. *Sustainability*, 12(23), 9858. <https://doi.org/10.3390/su12239858>

De Haan, G. (2006). The BLK '21' programme in Germany: a 'Gestaltungskompetenz'-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/13504620500526362>

De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International review of education*, 56(2), 315-328. <https://doi.org/10.1007/s11159-010-9157-9>

Escalada, M., & Heong, K. L. (2009). *Focus Group Discussion*. Recuperado el 30 de octubre del 2020, de: https://www.researchgate.net/publication/242589494_Focus_Group_Discussion_1

García, M. R., Junyent, M. & Fonolleda, M. (2017). How to assess professional competencies in Education for Sustainability? An approach from a perspective of complexity. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18(5), 772-797. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2016-0055>

Gardiner, S., & Rieckmann, M. (2015). Pedagogies of preparedness: Use of reflective journals in the operationalisation and development of anticipatory competence. *Sustainability*, 7(8), 10554-10575. <https://doi.org/10.3390/su70810554>

Krueger, R. A. (2002). *Designing and Conducting Focus Group Interviews*. <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>

Krueger, R. A. (2014) *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Londres, Reino Unido: Sage.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A guide to Methods, Practice y Using Software*. Los Ángeles.

Leal Filho, W. (Ed.). (2010). *Sustainability at Universities: Opportunities, Challenges and Trends*. Frankfurt, Alemania: Peter Lang Scientific Publishers.

Leal Filho, W. (Ed.). (2018) *Nachhaltigkeit in der Lehre. Eine Herausforderung für Hochschulen*. Hamburgo, Alemania: Springer Spektrum.

Leal Filho, W., Levesque, V. R., Salvia, A. L., Paço, A., Fritzen, B., Frankenberger, F., Damke, L. I., Brandli, L., Veiga Ávila, L., Mifsud, M., Will, M., Pace, P. Azeiteiro, U. M., & Lovren, V. O. (2021). University teaching staff and sustainable development: an assessment of competences. *Sustainability Science*, 16(1), 101-116.

Leal Filho, W., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Molthan-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Ruiz Vargas, V., & Caeiro, S. (2019). Sustainable development goals and sustainability teaching at universities: falling behind or getting ahead of the pack?. *Journal of Cleaner Production*, 232, 285-294. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00868-w>

Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>

Mindt, L., & Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability-driven entrepreneurship in higher education: A literature re-

view of teaching and learning methods. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 29(1), 129. <http://digital.casalini.it/4146360>

Morgan, D. L. (1996) *Focus Group as Qualitative Research*. Londres, Reino Unido: Sage.

Rauch, F., & Steiner, R. (2013). Competences for education for sustainable development in teacher education. *CEPS journal*, 3(1), 9-24. <https://doi.org/10.25656/01:7663>

Rieckmann, M. (2015). La educación superior orientada al futuro: ¿qué competencias clave deben fomentarse a través de la docencia universitaria y el aprendizaje? En M. Fikus, R. Oberliesen, & C. Tancara (Eds.), *Estudios de postgrado en el contexto transnacional y transcultural. Innovación y transformación* (291-317). La Paz.

Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Unesco Publishing.

Rieckmann, M. (2018a). Chapter 2—Learning to transform the world: Key competencies in ESD. En A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Education on the Move. Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (pp. 39-59). París, Francia: UNESCO.

Rieckmann, M. (2018b). Chapter 3—Key themes in education for sustainable development. En A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Education on the Move. Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (pp. 61-84). París, Francia: UNESCO.

Rieckmann, M. (2019a). Competencias de educación para el desarrollo sustentable para educadores: Perspectivas de un proyecto internacional. En J. L. Pantoja (Ed.), *Memorias del Seminario Internacional de Educación superior basada en competencias y los objetivos del desarrollo sustentable*, 25 – 26 de septiembre de 2019 (pp. 15-18). Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte – UTN.

Rieckmann, M. (2019b). Desarrollo de las Competencias de Sustentabilidad en la Educación Superior – Propuestas Conceptuales y Experiencias Prácticas. En J. L. Pantoja (Ed.), *Memorias del Seminario Internacional de Educación superior basada en competencias y los objetivos del desarrollo sustentable*, 25 – 26 de septiembre de 2019 (pp. 2-4). Ibarra, Ecuador: Universidad Técnica del Norte – UTN.

Rieckmann, M. (2019c). Education for Sustainable Development in Teacher Education. An International Perspective. En S. Lahiri (Ed.), *Environmental Education* (pp. 33-48). Delhi, India: Studera Press.

Rieckmann, M. (2020). Competencias de educación para el desarrollo sustentable para educadores. En M. Rieckmann, & R. E. Quiroz Posada (Eds.), *Competencias en la educación superior: experiencias investigativas y enfoques innovadores*. Envigado: Institución Universitaria de Envigado, Universidad de Antioquia.

Schank, C., & Rieckmann, M. (2019). Socio-economically Substantiated Education for Sustainable Development: Development of Competencies and Value Orientations Between Individual Responsibility and Structural Transformation. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 67–91. <https://doi.org/10.1177/0973408219844849>

Sleurs, W. (Ed.). (2008). *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes*. Bruselas. Obtenido de https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/inf.meeting.docs/EGonInd/8mtg/CSCT%20Handbook_Extract.pdf

Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2014). *Focus Groups: Theory and Practices*. Londres, Reino Unido: Sage.

Timm, J. M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers. *Environmental Education Research*, 27(1), 50-66. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1813256>

UNESCO. (2014a). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. París, Francia. https://en.unesco.org/sites/default/files/roadmap_1.pdf

UNESCO. (2014b). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final Report*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1682Shaping%20the%20future%20we%20want.pdf>

United Nations [ONU]. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1yLang=E (consultado el 30 de octubre del 2020).

Vare, P. (2018). A rounder sense of purpose: developing and assessing competences for educators of sustainable development. *Form@ re*, 18(2), 164-173. <https://doi.org/10.13128/formare-23712>

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198. <https://doi.org/10.1177%2F097340820700100209>

Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F., Kadji-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., & Zachariou, A. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11(7), 1890. <https://doi.org/10.3390/su11071890>

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. En D. S. Rychen, & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-65). Seattle: Hogrefe & Huber.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., & Toepper, M. (2014). Modelling and assessing higher education learning outcomes in Germany. En H. Coates (Ed.), *Higher Education Learning Outcomes Assessment—International Perspectives* (pp.213-235). Fráncfort del Meno, Alemania: Peter Lang.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Shavelson, R. J., & Kuhn, C. (2015). The international state of research on measurement of competency in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(3), 393-411. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004241>

Zuber-Skerrit, O. (Ed.). (2012). *Action Research for Sustainable Development in a Turbulent World*. Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing.

Desarrollo de competencias para la mediación de conflictos en las microcuencas de los ríos Escudillas y Nangulví, norte de los andes del Ecuador

Patricia Aguirre

Guillermo Varela

Resumen

Los conflictos socioambientales son cada vez más importantes y su solución constituyen un desafío a nivel, social, político y ambiental. En las microcuencas de los ríos Nangulví y Escudillas se han venido dando conflictos socio ambientales principalmente debido a la minería que han afectado la convivencia pacífica en la zona. El objetivo de esta investigación fue promover competencias para el desarrollo sustentable, con un enfoque particular en la mediación de conflictos en las dos microcuencas mencionadas. Esto se realizó en tres fases. En la primera se realizó un análisis del marco normativo que rige la mediación de conflictos ambientales en comunidades del Ecuador. En la segunda fase se hizo un diagnóstico del estado actual de competencias mediante la aplicación de entrevistas a actores clave y encuestas a una muestra de los pobladores de las parroquias Peñaherrera, Monte Olivo y Chugá, dentro de las cuales se encuentran las microcuencas estudiadas. Finalmente, en la tercera fase, con la información obtenida en los dos objetivos anteriores, se diseñó una estrategia de educación plasmada en una guía de capacitación dividida en cuatro módulos. Esta guía deberá ser evaluada y enriquecida cada vez que sea aplicada, por lo que estará en continua construcción.

Palabras clave: competencias, conflictos, métodos alternativos, negociación, comunicación.

Abstract

Socio-environmental conflicts are increasingly important, and their solution constitutes a challenge at the social, political, and environmental level. Socio-environmental conflicts have been occurring in the micro-basins of the Nangulví and Escudillas rivers, mainly due to mining, which have affected the peaceful coexistence in the area. The objective of this research was to

promote competences for sustainable development, with a particular focus on conflict mediation in the two mentioned micro-basins. This was done in three phases. In the first, an analysis of the normative framework that governs the mediation of environmental conflicts in communities of Ecuador was carried out. In the second phase, a diagnosis of the current state of competencies was made by applying interviews to key actors and surveys of a sample of the inhabitants of the Peñaherrera, Monte Olivo and Chugá parishes, within which are the micro-basins studied. Finally, in the third phase, with the information obtained in the two previous objectives, an education strategy was designed embodied in a training guide divided into four modules. This guide must be evaluated and enriched each time it is applied, so it will be under continuous construction.

Keywords: competences, conflicts, alternative methods, negotiation, communication.

Introducción

El desarrollo de competencias para mediar en conflictos socio ambientales, representa una importante herramienta para contribuir con la solución de estos mediante la acción de las propias comunidades que los enfrentan. En una cuenca hidrográfica la convivencia que se da entre personas, dentro de un espacio geográfico con limitados recursos naturales, genera una competencia por estos que a menudo deriva en conflictos relacionados con el uso y la contaminación de estos (Rua, Valdivia & Da Silva, 2006). Estos problemas pueden apreciarse en las microcuencas de los ríos Nangulví y Escudillas, en las cuales destacan el conflicto de la minería, que en el caso de la microcuenca del río Nangulví ha estado presente desde hace décadas (Colectivo de Investigación y Acción Psicosocial, 2015). La prevalencia de estas disputas sugiere que se ha hecho muy poco para solucionarlas, provocando que se intensifiquen y se multipliquen.

Como una alternativa para solucionar estos conflictos de forma pacífica, nace la mediación. Sin embargo, para que esta puede llevarse a cabo de forma efectiva y los acuerdos formulados como resultado de este proceso sean viables, es necesario que el mediador cuente con ciertas competencias. Las escasas competencias

para mediar en conflictos socio ambientales en las microcuencas estudiadas es el problema que la investigación en la que se basa el presente artículo. Para abordar esta problemática se propone una estrategia de educación que se construyó basándose en la información obtenida del análisis del marco normativo que rige la mediación de conflictos ambientales en comunidades del Ecuador, a través de una revisión documental de las leyes relacionadas con el tema, con las cuales se construyó una pirámide de Kelsen. Esta estrategia también se basó en la información obtenida del diagnóstico del estado de las competencias para mediar en conflictos socio ambientales, en los habitantes de las microcuencas estudiadas, a través de encuestas y entrevistas aplicadas a actores clave.

Metodología

La investigación se realizó en las microcuencas de los ríos Nangulví y Escudillas, ubicados en las provincias de Imbabura y Carchi, las cuales se encuentran en la zona norte de la región interandina del Ecuador. Esta investigación se llevó en tres fases:

Análisis del marco normativo en lo referente a la mediación de conflictos

Antes de intervenir en un proceso de mediación de conflictos socio ambientales es importante conocer el marco normativo que rige dicho proceso, el procedimiento a seguir y la institucionalidad que este posee. Para esto se realizó una revisión documental de las leyes, normas y ordenanzas ecuatorianas relacionadas con la mediación de conflictos, publicadas en el registro oficial hasta octubre del 2020. Para lo cual se presenta un análisis del marco normativo en general. Adicionalmente se presenta la pirámide de Kelsen de estas normas y reglamentos, en donde se puede observar de forma gráfica la jerarquía que estas siguen de acuerdo a la constitución de la República del Ecuador del 2008, prevaleciendo esta sobre toda las demás, seguida por los tratados y convenios internacionales, las leyes orgánicas, las leyes ordinarias, las normas regionales y las ordenanzas distritales, los decretos y reglamentos,

las ordenanzas y finalmente los acuerdos y las resoluciones (Asamblea Constituyente, 2008).

Diagnóstico del estado de la competencia para mediar en conflictos socio ambientales en actores claves de las microcuencas estudiadas

Para realizar el diagnóstico del estado de la competencia para mediar en conflictos socio ambientales de las microcuencas de los ríos Escudillas y Nangulví, se realizó la identificación de los actores clave de las microcuencas. Para esto se consideró a autoridades locales dentro de cuyas actividades se encuentra la mediación de conflictos, es decir líderes comunitarios, representantes de las juntas de riego, líderes parroquiales y representantes de las juntas de agua potable.

A estos actores se les aplicó una entrevista semiestructurada. Gran parte de estas entrevistas tuvieron lugar a través de medios digitales, debido a las limitaciones existentes relacionadas con la movilidad y el contacto con otras personas, causada por la emergencia sanitaria provocada por el SARS-CoV-2 que, al momento de realizar la investigación, afectó al país y el mundo.

La información obtenida a través de las entrevistas fue categorizada de acuerdo con lo propuesto por Cisterna (2005) y Salinas & Cárdenas (2009). Las categorías resultantes fueron: conflictos socio ambientales presentes en las cuencas, origen de los conflictos, como y quien soluciona las disputas, razones que dificultan la solución de estas, capacitaciones recibidas relacionadas con la mediación de conflictos, cualidades que debe tener una persona para realizar esta mediación y posibles soluciones a los conflictos presentes en las microcuencas.

La información obtenida mediante las entrevistas se complementó con información obtenidas a través de encuestas, cuyo cuestionario se diseñó con el fin de identificar los conocimientos que los habitantes de las dos microcuencas tienen acerca de los conflictos socio ambientales presentes en su territorio y sobre la mediación como alternativa para solucionarlos. Además de las actitudes que adoptan al enfrentarse a un conflicto de este tipo

y la percepción que estas personas poseen sobre sus competencias para llevar a cabo un proceso de mediación. Las encuestas se aplicaron a una muestra de las personas mayores de 15 años de las microcuencas estudiadas que accedieron a participar en el estudio. Se utilizó un muestreo no probabilístico por cuotas, donde cada una de las parroquias representa un estrato.

Una vez aplicadas las encuestas se realizó la tabulación e interpretación de los resultados. Una competencia, como lo señalan Gros & Contreras (2006) y Fortea (2009), se encuentra constituida entre otros aspectos por conocimientos, habilidades y actitudes. Por lo que la interpretación de los resultados se dividió en estas tres partes.

Estrategia de educación para la sustentabilidad centrada en la mediación de conflictos

Con base en la información obtenida en la fase uno y dos de la investigación se diseñó la estrategia de educación para el desarrollo de competencias en la mediación de conflictos. Esta estrategia está plasmada en una guía de capacitación, dividida en cuatro módulos y basada en las propuestas realizadas por el Proyecto REFORMIN (2006) y por el Curso Internacional de Manejo de Conflictos Socio ambientales citado por Paniagua & Borel (2000).

Resultados

Análisis del marco normativo en lo referente a la mediación de conflictos

Antes de intervenir en un proceso de mediación de conflictos socio ambientales es importante conocer el marco normativo que rige dicho proceso. Esto permite conocer el proceso formal y la institucionalidad existente en el país que rige la aplicación de esta forma alternativa de solución de conflictos, la cual puede ser usada por todas las personas, comunidades, empresas e incluso por instituciones estatales. En el marco normativo ecuatoriano se establece la definición de mediación, sus características, el proceso para llevarla a cabo y los principios con que este mecanismo debe aplicarse, como son la imparcialidad del mediador y el respeto de las partes en disputa.

El marco normativo ecuatoriano le ha dado a la mediación de conflictos tal importancia, que es incluida como una materia dentro de la malla curricular del sistema nacional de educación. Astudillo & Rodríguez (2018) señalan que el reconocimiento de la mediación dentro del marco normativo ecuatoriano, empodera a los ciudadanos pues los reconoce como seres capaces de solucionar sus conflictos sin la intervención del estado. Además, indican que este mecanismo fortalece la seguridad jurídica del país y tiene un procedimiento más ágil y eficiente que el sistema de justicia tradicional. En este sentido, Poveda (2006) define a la mediación como un procedimiento pacífico que toma menos tiempo e involucra menos costos que un proceso judicial. Por su parte Jarrín (2016) señala que el proceso por medio del que se lleva a cabo una mediación es poco conocido para la población en general. De acuerdo con Armendáriz (2003) este desconocimiento hace que la mediación no se utilice con frecuencia, desperdiciando la oportunidad que esta representa para solucionar pacíficamente un conflicto.

Según Astudillo & Rodríguez (2018) la mediación busca complementar la función judicial contribuyendo a la descongestión de los tribunales y de los jueces. El impulso en la última década que el estado le ha dado a esta, como un medio alternativo para solución de conflictos, ha llevado a institucionalizar este proceso a través del Centro Nacional de Mediación. Cabe resaltar que existen otras instituciones que pueden llevar a cabo tal proceso dentro de sus competencias, este es el caso de la Autoridad Única del Agua quien puede intervenir en disputas provocadas por el uso de los recursos hídricos. En una parroquia rural, se establece al juez de paz como la autoridad encargada de la mediación en conflictos de poca gravedad, los cuales no involucren acciones criminales. Esta persona puede ser un miembro de la comunidad, siempre y cuando reúna ciertos requisitos básicos cómo ser mayor de edad, tener su domicilio en la parroquia, una instrucción de por lo menos educación primaria, además del respeto y la aceptación de los demás pobladores.

Como se puede observar en la figura 1, existe un amplio marco normativo que promueve la solución de conflictos a través de medios alternativos como la mediación y la conciliación. Este marco legal debe ser considerado dentro del desarrollo de las competencias para mediar en conflictos, por lo que fue incluido dentro de las temáticas abordadas por la estrategia de educación propuesta. Cabe destacar el papel que juega el juez de paz en la mediación de conflictos, lo que hace necesario que la estrategia de educación este orientada a sentar las bases en la formación de personas que en el futuro puedan cumplir esta función.

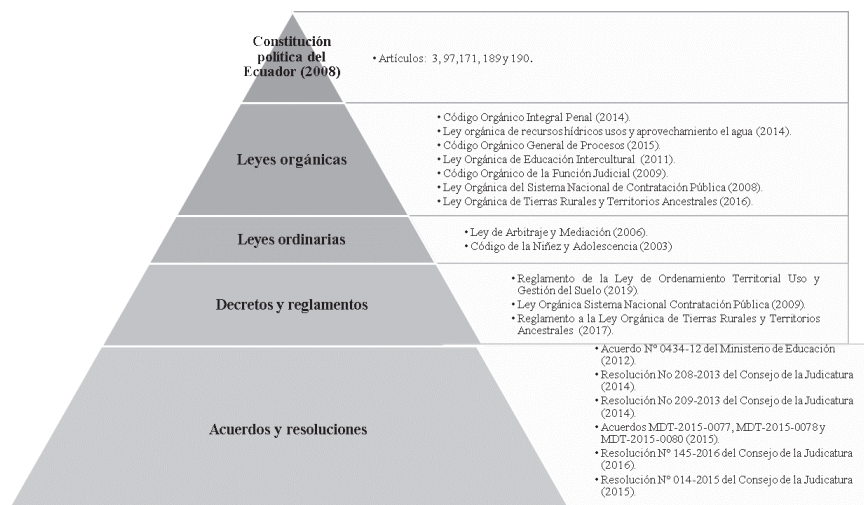


Figura 1. Pirámide de Kelsen del marco normativo relacionado con la mediación de conflictos

Elaboración propia, a partir de Galindo (2018).

Diagnóstico del estado de la competencia para mediar en conflictos socio ambientales en actores claves de las microcuencas estudiadas

La información obtenida a través de las entrevistas y encuestas realizadas a los pobladores de las microcuencas de los ríos Nangulví y Escudillas se puede clasificar en las siguientes categorías:

Conflictos socio ambientales presentes en las microcuencas

Entre los principales conflictos socio ambientales que perciben los habitantes de la microcuenca del río Nangulví, se encuentra la contaminación de los recursos hídricos causada por el uso de agroquímicos y la presencia de ganado cerca de las fuentes de agua, a esto se suma la escasez del agua causada por el poco cuidado de las fuentes hídricas y su excesiva explotación. Está información concuerda con la presentada en el Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial (PDOT) de Peñaherrera del 2015, en donde, en las asambleas realizadas para construir este plan, se indica que la contaminación de ríos y quebradas fue el problema ambiental que más preocupa a los habitantes de la parroquia. En este mismo documento se explica que las principales causas de esta contaminación y escases se encuentran la deforestación y las quemas agrícolas, que derivan en sedimentación. Según lo encontrado por Gualsaquí (2018) en la parroquia Peñaherrera se pierden anualmente 364,93 ha, lo que equivale al 3% de la cobertura boscosa. La pérdida del bosque se debe principalmente al crecimiento de la superficie agrícola y de pastos.

Pese a que la deforestación, la contaminación y la escasez de agua generan conflictos socio ambientales importantes en la zona estos no se comparan a los causados por la minería que a ha generado división en la comunidad. Gran parte del malestar causado por el conflicto minero es causado por la ausencia de una consulta hacia la comunidad, sobre si esta quiere o no que estos proyectos extractivos tengan lugar cerca de su territorio. Todo esto pese a que esta consulta es un derecho, dado por la constitución, a las comunidades. A aplicar la encuesta en esta microcuenca, el 83% de los participantes dice no haber sido consultado sobre la posibilidad de que un proyecto de extracción minera se de en su comunidad.

Por su parte, en la microcuenca del río Escudillas se determinó que, de acuerdo a la percepción de sus pobladores, entre los principales conflictos socio ambientales de la zona se encuentran la contaminación de los recursos hídricos por desechos químicos

provenientes de la actividad agrícola, la mala distribución del agua de riego, la falta de pago por este servicio y la escasa legalización de tierras. Al igual que en la microcuenca del río Nangulví, en la microcuenca del río Escudillas destaca la minería como uno de los conflictos más importantes de la zona, especialmente en la parroquia Monte Olivo. El conflicto de la minería se da principalmente porque la gente de la microcuenca se opone a la actividad minera y resalta la vocación agrícola en la zona. Como señala Herz (2013) la difícil convivencia entre la minería y la agricultura es una de las razones más comunes por las que se produce un conflicto dentro de una cuenca.

Orígenes de los conflictos

De acuerdo con los entrevistados y encuestados, en la microcuenca del río Nangulví los conflictos socio ambientales se originan principalmente por intereses políticos, por la necesidad de la gente, la falta de acción de las instituciones gubernamentales y la escasa participación de la comunidad en la toma de decisiones. Otras causas son la poca organización de algunas comunidades y la falta de conciencia y de entendimiento entre personas.

Pese a que los entrevistados destacaron la falta de organización de las comunidades, según el PDOT (2015) nueve de las diez comunidades tienen personería jurídica. Según lo señalado por los actores clave, el problema radica en que la mayoría de ellas no han adquirido las competencias relacionadas con el manejo del recurso hídrico. Según Hernández, Aguilera, García & Espinosa (2017), la falta de organización de los actores afectados por un conflicto socio ambiental es un limitante importante para que estos tengan una adecuada representación en una negociación o mediación que busque solucionarlo.

En cuanto a los conflictos socioambientales presentes en la microcuenca del río Escudillas estos se originan por el mal manejo que se les dan a los desechos derivados de la utilización de agroquímicos, a la creciente demanda por el agua de riego, el irrespeto de los turnos, la mala repartición de las siembras y la falta de acuerdos.

Posibles soluciones

Los actores clave consideran que, para solucionar los conflictos en las microcuencas estudiadas, se necesita un acuerdo entre las personas y en el caso de la minería una consulta a las mismas. También consideran importante la capacitación en diferentes temas como el manejo de desechos sólidos y químicos. Así mismo creen que la atención por parte de las autoridades al sector campesino, el cumplimiento de las leyes, la correcta distribución del agua, el dialogo entre los diferentes actores y el fortalecimiento del reglamento que rige las juntas de riego, contribuirán a solucionar los conflictos antes descritos.

Cómo se resuelven los conflictos en las microcuencas

En las dos microcuencas estudiadas se intenta solucionar los conflictos socio ambientales dentro de la comunidad, muchas veces a través de asambleas comunitarias, en las cuales, según los entrevistados hombres y mujeres participan por igual y los acuerdos a los que se llega, siempre o casi siempre son respetados. Herz (2013) considera que las asambleas locales son espacios de diálogo y concertación que contribuyen al desarrollo sostenible. Cuando un conflicto requiere mediación, da la intervención del teniente político como mediador, también pueden cumplir con este papel los presidentes de la parroquia o comunidades. En el caso de que exista un juez de paz en la comunidad, es esta la persona de llevar a cabo el proceso de mediación. Finalmente, si no se llega a una solución, se resuelve el conflicto por otras instancias como puede ser en el centro de mediación cantonal o el consejo de la judicatura.

En cuanto a los conflictos relacionados con el uso de los recursos hídricos estos son solucionados mediante la asamblea de socios de las juntas de riego o juntas de agua potable. El presidente de estas organizaciones funge como mediador y si el conflicto no puede solucionarse en estas instancias, se pone el caso a consideración de la Autoridad Nacional del Agua.

Capacitaciones recibidas y cualidades necesarias para mediar en un conflicto

Los pobladores de las dos microcuencas han recibido escasa capacitación acerca de la mediación en conflictos socio ambientales y sí es que la han recibido, esta no ha tendido mucha acogida. En ambas unidades territoriales se han llevado a cabo capacitaciones enfocadas en temas relacionados con la conservación del ambiente, derechos humanos y perjuicios de la minería. Estas han sido llevadas a cabo por diferentes ministerios y otras instituciones gubernamentales; así como ONGs e instituciones de educación superior.

Conocimientos de los encuestados respecto a la mediación de conflictos

En las dos microcuencas estudiadas se evidencia un desconocimiento del marco normativo relacionado con la mediación de conflictos socio ambientales. La mayoría de encuestados no reconoce ninguna de las leyes relacionadas con esta temática y de los que sí lo hacen, en su mayoría reconocen a la constitución política del Ecuador. Este desconocimiento puede deberse a las escasas capacitaciones que los pobladores han recibido sobre esta temática. Sin embargo, muchas de estas personas aseguran conocer los derechos que las personas y la naturaleza tienen en nuestro país, lo que muestra el resultado de las capacitaciones recibidas sobre estos temas.

Habilidades de los pobladores de las microcuencas de los ríos Escudillas y Nangulví para mediar en conflictos socio ambientales

En la microcuenca del río Nangulví sólo el 15% de las personas dice saber que hacer frente a una situación de conflicto, en el caso de la microcuenca del río Escudillas este porcentaje es del 23% en Monte Olivo y del 22% en Chugá. Los porcentajes antes descritos son una muestra de las escasas competencias para mediar en conflictos socio ambientales que existen en las dos microcuencas.

En cuanto a la comunicación, menos de la mitad de los encuestados señalan que antes de intervenir como mediador, preparan lo que va a decir. Al aplicar una escala de Likert, los encuestados evaluaron su capacidad para comunicarse y hablar en público con un promedio de entre 2.85 y 3.51, equivalente a un nivel medio. Así mismo otras habilidades como la empatía, negociación, pensar con anticipación, objetividad, creatividad, participación también obtuvieron una ponderación equivalente a un nivel medio, mientras que la de trabajar en equipo y su relación con otras personas fueron calificadas con un promedio alto.

Actitudes frente a un conflicto

Frente a un conflicto, más aproximadamente el 70% de los encuestados dice ser capaz de cambiar de opinión de acuerdo con los argumentos que tenga la otra parte en disputa. Sin embargo, menos de la mitad considera que valdría la pena discutir con una persona que tenga una opinión diferente a la suya en relación con el tema minero. Esto no sucede en la parroquia Chugá, perteneciente a la microcuenca del río Escudillas, donde las personas se muestran más abiertas a debatir sobre este tema. Esto se debe a que en esta comunidad no se presentaron conflictos tan serios como los que se dieron en la parroquia Monte Olivo y en la microcuenca del río Nangulví, donde incluso tuvo que intervenir las fuerzas del orden.

Estrategia de educación para la sustentabilidad centrada en la mediación de conflictos

Con base en la información obtenida en los dos capítulos anteriores, se diseñó la estrategia de educación para el desarrollo de competencias en la mediación de conflictos. Esta estrategia está plasmada en una guía de capacitación basada en las propuestas realizadas por el Curso Internacional de Manejo de Conflictos Socio ambientales citado por Paniagua & Borel (2000) y por el Proyecto REFORMIN (2006). Esta guía fue dividida en cuatro módulos que abarcan temas relacionados con conceptos generales relacionados con los conflictos socio ambientales y el proceso de media-

ción, además de competencias como la comunicación, escucha activa y negociación, destacadas por Banz (2008), Rieckmann (2016) y el Campus Universitario y Superior de la Cámara Oficial de Comercio de Sevilla (2016) como importantes para la mediación de conflictos. Está diseñada para aplicarse en grupos de personas mayores de 18 años, que es la edad mínima requerida para ser juez de paz, debido a que esta estrategia podrá centrar las bases para la formación de estas autoridades dentro de la microcuenca.

La presente estrategia de educación está diseñada para tener una duración de 8 horas. Esta estará constituida por cuatro módulos: el primero sobre conceptos generales relacionados con la definición de los conflictos socio ambientales, los derechos de las personas y de la naturaleza; el segundo donde se analizará los conflictos presentes en las microcuencas, sus fuentes y los actores que interviene en estos; un tercero enfocado en la mediación en sí, en su proceso y el marco normativo relacionado con este y finalmente un cuarto módulo que se centra en el desarrollo de las competencias y habilidades para mediar en conflictos socio ambientales, especialmente en la comunicación, la escucha activa y la negociación.

Tabla 1. *Temas para abordar en la estrategia de educación para desarrollar competencias en la mediación de conflictos*

Módulos	Objetivos	Contenidos
I Introducción conceptual	Introducir a los participantes en conceptos relacionados con los conflictos socio ambientales y su mediación.	Evaluación inicial
		¿Qué es un conflicto socio ambiental?
	Promover conocimientos y reflexión en los participantes sobre la conservación de la naturaleza, sus derechos y los derechos de las personas.	Derechos de las personas y de la naturaleza.
		Importancia de la conservación de la naturaleza
		Conflictos socio ambientales en las microcuencas hidrográficas de los ríos Escudillas y Nangulví
		Retroalimentación

Módulos	Objetivos	Contenidos
II Análisis de conflictos	Analizar los conflictos presentes en las microcuencas estudiadas. Identificar los actores que intervienen en los conflictos de las microcuencas y analizar sus intereses y posiciones.	Retroalimentación
		Fuentes de conflictos
		Actores clave en los conflictos
		Análisis de conflictos socio ambientales
		Línea de tiempo del conflicto minero
		Evaluación
III La mediación de conflictos	Analizar el marco normativo que rige la mediación de conflictos en el Ecuador. Analizar el proceso que se debe seguir dentro de la mediación.	Retroalimentación
		Marco normativo relacionado con la mediación de los conflictos socio ambientales
		La mediación y el mediador
		Proceso de mediación
		Retroalimentación
IV Competencias para la mediación de conflictos socio ambientales	Desarrollar competencias necesarias para mediar en conflictos socio ambientales	Retroalimentación
		Comunicación
		Escucha activa
		Negociación
		Agradecimiento
		Evaluación

Conclusiones

El marco normativo ecuatoriano destaca a la mediación como un medio alternativo para solucionar conflictos de forma pacífica, esto con el fin de descongestionar el sistema judicial y empoderar a las personas para que construyan soluciones a estos conflictos

dentro de su comunidad, lo que significa un ahorro en tiempo y dinero tanto para el estado como para las partes en disputa. Sin embargo, esta alternativa es poco conocida incluso entre los profesionales que ejercen como abogados, lo que provoca que esta alternativa termine siendo desperdiciada.

Los habitantes de las microcuencas estudiadas señalan varias competencias necesarias para la mediación de futuro, entre las que destacan la visión de futuro, respeto, liderazgo, conocimiento, empatía y un buen manejo de grupos, como competencias necesarias para mediar en conflictos socio ambientales. Sin embargo, no mencionan a la comunicación, negociación, escucha activa y autocontrol; competencias señaladas por varios autores como claves para llevar a cabo este proceso. Este desconocimiento, sumado a la percepción que estas personas tienen sobre sus cualidades para comunicarse, negociar, relacionarse con otros, trabajar en equipo, a las actitudes que demuestras frente a una situación que requiere de mediación y la escasa capacitación recibida sobre estos temas; indican una limitada presencia de competencias para mediar conflictos socio ambientales en las dos microcuencas estudiadas.

La guía de capacitación deberá ser evaluada, enriquecida e incluso corregida, en lo relacionado a los contenidos, actividades, tiempos y materiales propuestos cada vez que sea aplicada. Por tal motivo esta estrategia de educación estará en permanente construcción.

Referencias bibliográficas

Armendáriz, P. (2003). *Los procedimientos de mediación y arbitraje como alternativas de soluciones*. Quito: Instituto de Altos Estudios Nacionales.

Astudillo, W., & Rodríguez, M. (2018). *La medicación como solución de conflictos o mera expectativa*. Miami: I Congreso Internacional Multidisciplinario de Educación Superior .

Banz, C. (2008). *Aprender a resolver conflictos de forma colaborativa y autónoma, un objetivo educativo fundamental*. Santiago: Valoras.

Campus Universitario y Superior de la Cámara Oficial de Comercio de Sevilla. (2016). *Manual de desarrollo de competencias*. Sevilla: EUSA.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Colectivo de Investigación y Acción Psicosocial. (2015). *Íntag: una sociedad que la violencia no puede minar*. Quito: Universidad Andina.

Constitución de la República del Ecuador. 20 de agosto de 2008 (Ecuador).

Forteza, M. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Castellón de la Plana: Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.

Galindo, M. (2018). La pirámide de Kelsen o jerarquía normativa en la nueva CPE y el nuevo derecho autonómico. *Revista Jurídica Derecho*, 126-148. Obtenido de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/122369/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial Peñaherrera. (2015). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial GAD Parroquial Peñaherrera*. Cotacachi: GAD Parroquial Peñaherrera.

Gros, B., & Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Iberoamericana de educación*(42), 103-125.

Gualsaquí, N. (2018). *Determinación de áreas prioritarias para el manejo forestal sostenible en la parroquia Peñaherrera, zona de Intag, Noroccidente del Ecuador*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.

Hernández, M., Aguilera, S., García, A., & Espinosa, R. (2017). *Negociación y construcción de consensos en conflictos ambientales*. México: Centro de Colaboración Cívica. Obtenido de <https://www.minjus.gob.pe/wp-content/uploads/2017/09/Manual-Negociaci%C3%B3n-y-construcci%C3%B3n-de-consensos.pdf>

Herz, C. (2013). *Conflictos sociambientales en los países andinos*. Perú: DIRMAPA.

Jarrín, D. (2016). *Los medios alternativos de Solución de conflictos en el COGEP y su aplicación en la ciudad de Babahoyo*. Babahoyo: Universidad Autónoma de los Andes.

Paniagua, F., & Borel, R. (2000). Conflictos socioambientales: desafíos y propuestas para la gestión en América Latina. *Capacitaciones en Manejo de Conflictos Ambientales: Experiencias de la Red de Manejo de Conflictos Socioambientales de Mesoamérica en Costa Rica* (pp. 141-180). Quito: Abya-Yala.

Poveda, G. (2006). *Medios alternativos de solución de conflictos en el Ecuador: La mediación*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Proyecto REFORMIN. (2006). *Fortalecimiento de capacidades para la transformación de conflictos*. Bolivia. https://www.prodialogo.org.pe/sites/default/files/material/files/reformin_cap.pdf

Rieckmann, M. (2016). Enseñanza y aprendizaje basados en competencias en la educación superior – nuevos retos y condiciones para los profesores y estudiantes. En M. Rieckmann, J. Padierna, B. Torres, A. Elizalde, R. Quiroz, P. Montero, ... J. Pantoja, y P. Aguirre (Eds.), *La Educación basada en competencias y su contribución para el desarrollo sustentable* (pp. 13-33). Göttingen, Alemania: Cuvillier.

Rua, A., Valdivia, I., & Da Silva, E. (2006). Conflictos ambientales en la cuenca hidrográfica del Río Quibú. *Mercator*, 5(10), 55-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273620636005>

Salinas, P., & Cárdenas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Quito: CIESPAL.

Apreciaciones de los estudiantes acerca de la transformación de la enseñanza y las competencias profesionales¹

Ana Elsy Díaz Monsalve
Ruth Elena Quiroz Posada

Resumen

El presente artículo ofrece los resultados de una investigación realizada con estudiantes de un programa de licenciatura, en un esfuerzo por sistematizar la experiencia pedagógica y la enseñanza remota vividas de manera apresurada en la Educación Superior en el año 2020, cuando, por causa de la aparición del COVID 19, se suspendieron las clases presenciales y se adoptó la enseñanza remota con apoyo de las TIC. La pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la apreciación de los estudiantes de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad pública de la ciudad de Medellín en relación con aspectos que se valoran como efectivos y los que aún se deben trabajar en esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC para lograr mayor eficacia en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas en el programa académico que cursa? La investigación respondió al paradigma interpretativo con diseño cualitativo, y gracias al ejercicio de una secuencia de tres talleres acompañados de cuestionarios se logró identificar que los estudiantes de dicho programa valoran, en esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, aspectos que tienen un énfasis educativo, pedagógico, didáctico, personal y alusivo al rol del docente y reconocen temas como la desmotivación, el distanciamiento, el papel del docente, el compromiso del estudiante, el ambiente de estudio en la casa que no favorece la concentración en clase y el desarrollo de nuevos aprendizajes. Esta investigación permitió reconocer que la competencia más favorecida

1 Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación realizado en aula y responde a objetivos planteados por el grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, específicamente en su línea “Componente pedagógico y didáctico en la formación de licenciados en lenguas extranjeras”.

en medio de esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC fue la “Habilidad para trabajar en contextos internacionales”, y que las competencias con más dificultades fueron la “Capacidad de comunicación oral y escrita” y las “Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”.

Palabras clave: pedagogía, didáctica, competencias, aprendizajes virtuales, modalidad de enseñanza remota, TIC.

Abstract

This article shows the results of a research carried out with students of the bachelor's in teaching, trying to systematize pedagogical experiences and remote teaching given hurriedly at high education in 2020, when face-to-face classes were called off because of COVID 19 and remote teaching was initially adopted and, subsequently, virtual classes. The research question was: What do the students of a bachelor's in foreign language teaching of a public university in Medellín think about effective facts or those ones to-be-improved in virtual classes in order to achieve efficiency of professional competences which are benefited in virtual learning environments? The research addresses the interpretative paradigm with qualitative design. When executing three workshops along with questionnaires, it was found that students of that program appreciate features of education, pedagogical, didactic, and personal emphasis and related to the teacher. Also, students recognize issues such as lack of motivation, distancing, teacher's role, student's commitment, studying settings at home not positive to class focusing and development of new learning. This research permitted to recognize that the most benefited competence in this online modality was the “ability of international context working”, and the competences with major difficulties were “oral and written communication skill” and “ICT skills”.

Keywords: pedagogy, didactics, competences, virtual learning, modality of virtual learning, ICT.

Introducción

El presente artículo da cuenta de un esfuerzo por sistematizar la experiencia pedagógica y de enseñanza remota con apoyo de las TIC vivida de manera apresurada en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia de la Ciudad de Medellín (Colombia) en el año 2020, cuando fue declarada la emergencia sanitaria por motivos de la aparición

del COVID-19 en nuestro país y la inminente presencia de la pandemia como consecuencia del coronavirus. Entre las medidas tomadas por el Gobierno colombiano para mitigar los efectos generados por el virus estuvo la de declarar la cuarentena y el aislamiento social como medida de emergencia sanitaria y de salud pública, lo cual obligaba a suspender toda actividad presencial de docencia, investigación y extensión en la universidad.

Para todos los integrantes de la sociedad, esta fue una situación inesperada y sin precedentes, por tanto, con poca preparación para enfrentar con eficacia la situación y contribuir para que las estadísticas de contagio no se incrementaran. En el ámbito educativo, esta situación significó muchos cambios apresurados, ante todo planear cómo hacer frente al reto de dar continuidad a la formación de los estudiantes en todos los programas académicos, sin que se vieran interrumpidos por las medidas de confinamiento impuestas por necesidad, en el contexto colombiano.

Fue así como se fueron instalando nuevos términos que determinaron las acciones administrativas y académicas universitarias: trabajo flexible en casa, estrategias de enseñanza desde la virtualidad como una nueva propuesta de trabajo con los estudiantes, uso de herramientas TIC para la enseñanza y el aprendizaje (p. ej., plataformas educativas, medios de comunicación masiva, navegadores, buscadores, mensajería, redes sociales, videoconferencias, almacenamiento, lectores y editores de texto, creación de sitios web, contenido multimedia, entre otros), modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, entre otras denominaciones, todo lo cual demandaba, tanto para docentes como para estudiantes, disponer de un computador con acceso a internet y de una debida preparación y/o capacitación en el uso adecuado de estos recursos.

La Universidad tuvo que implementar un acelerado proceso de capacitación en el manejo de estas herramientas. Muchas preguntas se generaron entre los docentes universitarios alrededor de esta situación: ¿Cómo orientar la enseñanza y el aprendizaje desde esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC? ¿Cómo desarrollar una clase a través de un encuentro sincrónico?

co de tal manera que se favorezca aprendizajes significativos y desarrollo de habilidades de pensamiento, así como de competencias profesionales? ¿Cómo mantener la atención, el interés y la motivación de los estudiantes en el tiempo que duren los encuentros sincrónicos? ¿Cómo han experimentado esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, los estudiantes, qué opinan sobre ella?

Ciertamente, esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC a la que se vieron abocados docentes y estudiantes durante el año 2020 en sus dos semestres presentó, como se puede inferir, muchos desafíos, inconvenientes, malestares, disgustos si se quiere, y todas estas particularidades, perfectamente, podrían ser objetos de investigación, pero este estudio se concentró en analizar la apreciación de los estudiantes de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana en cuanto a aspectos que ellos valoran como efectivos y aquellos que aún se deben trabajar en esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, para lograr mayor eficacia en el desarrollo de las competencias profesionales y en la construcción de aprendizajes.

En ese orden de ideas, la pregunta de investigación que orientó este proyecto fue ¿Cuál es la apreciación de los estudiantes de un programa de licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad pública de la ciudad de Medellín en relación con aspectos que se valoran como efectivos y los que aún se deben trabajar en esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC para lograr mayor eficacia en el desarrollo de las competencias profesionales requeridas en el programa académico que cursa? En coherencia, el objetivo general de este trabajo investigativo fue reconocer la apreciación de los estudiantes en relación con aspectos que se valoran como efectivos y que aún se deben trabajar en esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, para lograr mayor eficacia en las competencias profesionales que resultan ser favorecidas y en la construcción de aprendizajes significativos.

Marco conceptual

La formación como objeto de la pedagogía

El rol pedagógico del docente se concentra en la reflexión sobre el proceso de formación de los estudiantes a través de la enseñanza y el aprendizaje de las diferentes disciplinas y asignaturas; dirigir el desarrollo de la personalidad de los estudiantes en clave de lo estipulado en los fines de la educación colombiana, es un propósito que determina y define la acción docente educativa, reconociendo lo que demanda el contexto social en un momento histórico concreto.

Pedagógicamente hablando, la meta del sistema educativo colombiano es la formación de un ciudadano integral (Orozco, 2002; Tobón, 2010); la Ley 115 de 1994 da luces al docente en torno de lo que se proyecta formar en los estudiantes para lograr en ellos ese ideal de ciudadanos que requiere el contexto colombiano: “el pleno desarrollo de la personalidad (...) dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”. Esta es la gran meta educativa, en torno a la cual se debe planear todas las acciones de enseñanza y de aprendizaje en cada curso, en cada asignatura, para favorecer en el estudiante este propósito formativo.

Este propósito formativo se encuentra en la base de los demás fines que contempla la Ley General de Educación (115 de 1994) y es coherente con los propósitos contemporáneos en la educación superior de formar en competencias profesionales a los estudiantes de todos los programas académicos; ello, en la línea de lo recomendado por el Proyecto Tuning-Europa y Tuning-América Latina (Bravo, 2007), junto con los procesos educativos dados en la universidad, marcan el empeño de una formación a la altura de la época. La enseñanza y el aprendizaje, objetos de estudio de la didáctica (Álvarez & González, 1998; Díaz & Quiroz, 2005), son el medio a través de los cuales se hace efectivo el cumplimiento de estos propósitos de formación integral, el cual vincula dialécticamente, la construcción de conocimientos (contenidos instructivos,

declarativos), el desarrollo de competencias (contenidos desarrolladores, de habilidades, de procesos cognitivos) y la formación en valores, aptitudes, actitudes, sentimientos, entre otros nuevos aprendizajes (contenidos educativos).

El proceso de enseñanza y de aprendizaje como objeto de la didáctica

Para el logro de la formación pedagógica proyecta en la ley de educación para los ciudadanos colombianos, el docente se apoya en la didáctica, pues ella le aporta conocimientos teóricos y metodológicos indispensables para sistematizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el desarrollo de la clase, con fundamento en la planeación y debida ejecución de lo que se conoce como sistema didáctico (Álvarez, C., & González, E. (1998); Díaz, A., & Quiroz, R. (2005), el cual se encuentra integrado por las categorías didácticas de: preguntas o problemas que orienten el desarrollo de la clase, los objetivos, los contenidos de las diferentes disciplinas científicas a tratar —teorías, principios, conceptualizaciones—, los métodos y estrategias de enseñanza que orientan el aprendizaje de los estudiantes, las formas de organización de la clase —seminarios, conferencias, exposiciones, foros, debates entre otras formas—, los recursos de apoyo a la didáctica —documentos, libros, enciclopedias, objetos—y la evaluación de los aprendizajes construidos y de las competencias desarrolladas.

Así se da en el contexto de lo que se conoce como modalidad de enseñanza presencial y se espera que este sistema didáctico también oriente el desarrollo de las clases en el marco de lo que se reconoce como modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC; también en esta modalidad, el diseño y la implementación de didácticas deben favorecer en los estudiantes procesos de formación integral que implican todas sus dimensiones de la personalidad, de tal manera que se garantice la formación de ciudadanos preparados para participar activamente en los procesos sociales, históricos y culturales.

Modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC

Hasta marzo del 2020, la mayoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Antioquia, tanto en pregrado como en posgrado, se realizaban en una modalidad de enseñanza presencial mientras la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC era una opción poco conocida, escasamente frecuentada; pero, en el momento que se vive la pandemia por motivo del COVID-19, se viene a instaurar ésta modalidad como la única vía didáctica para favorecer el encuentro entre profesor y estudiantes, la cual integra elementos de la educación virtual, que es según el MEN, (2010, p. 33)²

...desarrollo de un proceso educativo en un lugar distinto al salón de clases: en el ciberespacio; en una temporalidad que puede ser síncrona o asíncrona y sin la necesidad de que los cuerpos de maestros y estudiantes estén presentes (...) El concepto supone que no es necesario que cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro educativo. Es perfectamente posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo sin que se dé el encuentro cara a cara entre profesor y estudiante; puede haber encuentro en un mismo lugar, pero en tiempos distintos; igualmente las personas pueden encontrarse al mismo tiempo, pero en lugares diferentes (...)

Como opción didáctica, la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, se viene asumiendo como: “Cursos que desarrollan sus contenidos con actividades académicas asistidas totalmente con TIC: actividades sincrónicas y asincrónicas planeadas por el profesor, y desarrolladas por el estudiante en espacios no universitarios mediados por las TIC. Estos corresponden a la metodología Enseñar desde Casa³. A diferencia de la modalidad de enseñanza virtual, la modalidad de enseñanza remota con apoyo

2 Lineamientos para la educación virtual en la educación superior (2010). Bogotá. Consultar en: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

3 La modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. Consultado en: https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fYwxC8IwFIT_iktHebHGqGNxEMTBQaTNIo8m6NMkL21T8efb6iAuLsfd8d-2BhhJ0wAddMBEHdEOUtDqv1pt8VkixF0oqUaiDXCzz7fx4ErAD_R8YHujWNLo-

de las TIC, es una experiencia que, pedagógicamente hablando, cuenta con claridad en cuanto a los objetivos de formación —instructivos, educativos y desarrolladores— que se deben orientar en los estudiantes de los diferentes programas académicos y asignaturas universitarias, pero, didácticamente hablando, mientras los profesores se familiarizan con los programas y herramientas, se presentan muchas incertidumbres, dudas y vacíos sobre cómo concretar el dinamismo del sistema didáctico (Díaz & Quiroz, 2005) a través de plataformas tecnológicas por la vía virtual. Esto ha generado todo tipo de opiniones en los estudiantes, sentimientos de satisfacción, de disgusto, de valoración de temas relacionados con asuntos *educativos, pedagógicos, didácticos y personales*, así como lo *positivo y lo negativo alusivos al rol del docente*. Al respecto, es importante conocer las apreciaciones de los estudiantes porque ayudan a identificar dónde se requiere intervención y cómo se puede mejorar y corregir esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC que llegó para quedarse en la vida universitaria.

Metodología

El presente artículo refleja el resultado de una investigación realizada con 11 estudiantes de un programa de licenciatura de una universidad pública de la ciudad de Medellín, matriculados en cursos de formación pedagógica, ubicados en el segundo y tercer semestres del plan de estudios. Las características del grupo de participantes son las siguientes: siete hombres y cuatro mujeres, con edades que oscilan entre los dieciocho y veinticuatro años, y pertenecen a estratos socioeconómicos uno, dos y tres.

A partir del objetivo de investigación, se quiso conocer las apreciaciones de estos estudiantes en torno a la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC vivida durante el año 2020, como la opción que salvó la continuidad del desarrollo del programa de la licenciatura y como medida de bioseguridad para desacelerar los contagios por el coronavirus entre la población en

AXXNI9pmgjNwmdL2xmAnsftOVvf34USeBE9WEXSbe60CGR-pbY43Gehr-42HLsbZdw6nuXyLNBRwYNxLuuXt8Gymw!/
A line of text, possibly a URL or a long alphanumeric string, located below the main text and above the footer.

medio de las medidas de confinamiento dictadas por el Gobierno colombiano y de distanciamiento social. Interesa, por tanto, averiguar lo que pensaban sobre esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC los estudiantes, luego de ser experimentada por dos semestres académicos, en relación con tres aristas principales: particularidades de esta modalidad bien valoradas, lo que aún se deben trabajar en ella para hacerla más efectiva, y las competencias profesionales que mejor se desarrollan (Bravo, 2007) a través de esta modalidad de enseñanza.

Para recoger las apreciaciones de los estudiantes, se programó una secuencia de tres talleres, cada uno centrado en uno de las aristas o puntos mencionados. De acuerdo con Gutiérrez (2009), cuando se implementa el taller como estrategia didáctica, se les otorga a los estudiantes

un papel activo [para que] construyan el conocimiento a partir de su propia experiencia bajo la dirección y guía de un profesor [en el que] las actividades se orientan a desarrollar en los estudiantes la capacidad de investigar y aprender por cuenta propia, así como (...) el interés y compromiso por mantenerse actualizados a lo largo de su vida profesional (p. 2).

Se reconoce el potencial que tiene la actividad del taller, no solo como estrategia didáctica por todo lo que favorece en el aprendizaje del estudiante (Egg, 1999), sino también como estrategia mediante la cual los participantes cumplen funciones investigativas. Para llevar a cabo la estrategia, se contó con el consentimiento informado de los estudiantes que asistieron al desarrollo de los tres talleres, lo cual permitió realizar grabaciones las cuales, luego transcritas, facilitaron el proceso de análisis de las respuestas integradas en sus narrativas.

Cada taller, luego de una breve introducción, se iniciaba con la entrega de un cuestionario con preguntas que desarrollaban el aspecto en cuestión para ser resueltas inicialmente por los participantes de manera individual, posteriormente, se les organizaba por pequeños grupos para que compartieran las respuestas dadas a cada pregunta, las analizaran, discutieran y elaboraran entre

todos, una síntesis, que se presentaba luego al grupo amplio. Dentro de la dinámica del taller, el cuestionario utilizado se comportó como técnica de recolección y de registro de la información recogida sobre el tema de la investigación consultado a aquella parte de la población, en este caso los estudiantes, que se considera como “informante clave” para dar cuenta sobre el tema investigado (Meneses, 2016).

Esta investigación se realizó con base en el paradigma interpretativo con un diseño de investigación cualitativa, pues el tema de interés se analizó consultando directamente a los estudiantes de la licenciatura para reconocer desde ellos el objeto de estudio que se quiso investigar en las aristas planteadas; de esta manera, y de acuerdo con lo que expone Galeano (2004, p. 15), esta investigación se orientó como “un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales”. Las siguientes preguntas orientaron el análisis y la reflexión que los estudiantes realizaron individualmente, luego por pequeños grupos y, por último, el grupo en general: ¿Qué aspectos de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC consideras son eficaces y cuáles deben ser trabajados para lograr mayor eficacia con esta modalidad?, ¿Cuáles competencias profesionales consideras que se favorecieron/desfavorecieron en tu desarrollo como consecuencia de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC?

Las apreciaciones de los estudiantes en torno a lo que se les preguntaba presentaron una forma narrativa, por esta razón, se utilizó la técnica del análisis crítico del discurso de Van Dijk (2003, citado por Echavarría 2011, pp. 203-204); en este proceso, se pudo identificar los temas o núcleos temáticos más frecuentes en las respuestas, que permitían clasificar los testimonios relacionados con las apreciaciones de los estudiantes sobre la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC; este proceso facilitó la interpretación de la información que se relacionaba directamente con el tema de la educación, la pedagogía, la didáctica, los atributos personales de los estudiantes que ellos resaltaban y el rol del docente.

Hallazgos

Se evidenció que el estilo de los discursos narrativos de los estudiantes es descriptivo, toda vez que los estudiantes cuando respondían a las preguntas, elaboraban sus narraciones ofreciendo detalles y características de las situaciones respecto a lo que se les pregunta, y el estilo explicativo, cuando comparten y dan a conocer lo que piensan al respecto de lo que se les pregunta, y cuando se valen de recursos para dar a entender sus ideas, en ocasiones trascendiendo hacia el ofrecimiento de razones para hacerse comprender y ampliar su punto de vista.

Los núcleos temáticos que se pudieron construir con base en las respuestas a las preguntas que estructuraron la actividad del taller, son los siguientes:

- El primer núcleo temático se centra en las particularidades de esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, bien valoradas en las apreciaciones de los estudiantes.
- El segundo núcleo temático se centra en las características de esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC que requieren ser trabajadas en pro de su mejoramiento, de acuerdo con las apreciaciones de los estudiantes; estos dos núcleos temáticos identificados, arrojaron variados elementos que se pudieron clasificar en educativos, pedagógicos, didácticos, personales y del rol del docente.
- El tercer núcleo temático se centró en identificar las competencias generales, tomadas del proyecto Tuning para América Latina (Bravo, 2007), que los estudiantes reconocen que su desarrollo les fue favorable y/o desfavorable, cuando se tiene la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC.

El primer núcleo temático. Aspectos bien valorados de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC

Cuando se les pregunta a los participantes de la investigación sobre los aspectos de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC que valoran como efectivos, hacen alusión a particularidades de naturaleza *educativa, pedagógica, didáctica, de rol del*

docente y del ámbito personal, las cuales se presentan en detalle a continuación:

Particularidades de naturaleza educativa. Este elemento de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC es bien valorado en las narrativas de las respuestas de los estudiantes, y tiene que ver con asuntos educativos de gran importancia en nuestra contemporaneidad, como es la urgencia de favorecer la inclusión.

En primer lugar, se valora que la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC ofrece más recursos facilitadores del aprendizaje que la modalidad de enseñanza presencial, por tanto, puede brindar novedosas y variadas alternativas de aprendizaje a los estudiantes, de tal manera que cada uno aprende de acuerdo con su idiosincrasia cognitiva, su propio estilo y su ritmo de aprendizaje:

Esta modalidad permite encontrar nuevos recursos que ayudan con el aprendizaje, lo que posibilita la inclusión de todos los estudiantes, pues al existir tantos recursos, cada estudiante puede hallar la manera más fácil y entretenida para aprender y entender. (Sujeto 2)

En segundo lugar, se valora que esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC brinda alternativas para atender a los estudiantes que puedan tener limitaciones físicas, de movilidad reducida u otras condiciones físicas para las que la modalidad de enseñanza presencial no tiene respuesta. Esto se aprecia en testimonios como los siguientes:

Las condiciones se prestan para que personas con movilidad reducida puedan tomar clases desde su hogar, sin tener que pensar en la infraestructura de la universidad o hacer inversiones económicas para ello. (Sujeto 5)

Con esta modalidad es posible que los estudiantes que tengan cualquier tipo de limitación les sea más fácil tener un acercamiento a los docentes que los forman y de esta manera contar con una asesoría más personalizada. (Sujeto 6)

Para las personas con una movilidad reducida, por medio de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC pueden acceder de manera más fácil a la educación y a los compañeros de estudio. (Sujeto 8)

En tercer lugar, se le valora a esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC el hecho que permite el ingreso de un mayor número de estudiantes a la educación superior, lo cual es visto en estrecha relación con los procesos de ampliación de cobertura en este nivel de formación profesional. Acá se pone en evidencia las grandes limitaciones de la modalidad de enseñanza presencial en cuanto a espacios físicos, oferta de cupos para el ingreso, etc. Lo anterior se refleja en testimonios como los siguientes:

Se podrían resaltar aspectos positivos como el hecho de poder incluir y aceptar a más estudiantes, debido a que siempre se ha limitado el ingreso de nuevos estudiantes a la universidad pública ya que, por aspectos de infraestructura, la cantidad de aspirantes admitidos siempre ha sido muy reducida y limitada. En este caso, se puede ampliar la cantidad de estudiantes en cada grupo y así incluir a más personas que necesiten y quieran acceder a la educación superior pública. (Sujeto 11)

A partir de los testimonios de los estudiantes se rescata cómo esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC puede ayudar a hacer más divertido el aprendizaje toda vez que ofrece cantidad de recursos tecnológicos para varios estilos de aprendizaje, para todos los gustos y todas las edades.

Particularidades de naturaleza pedagógica. Como se puede apreciar en algunas respuestas, la formación en la autonomía es lo que en el aspecto pedagógico más resaltan los estudiantes participantes como punto a favor de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC; en sus narrativas relacionan esta capacidad del ser humano con la responsabilidad y la disciplina, lo cual faculta al estudiante para planear su propia actividad de estudio, tomar decisiones al respecto en cuanto a materiales de apoyo, horarios, lugar, etc., tal cual se observa en las siguientes apreciaciones:

Creo que el aspecto positivo, al menos en mi opinión personal, ha sido la autonomía. La autonomía conlleva responsabilidad conmigo misma para poder lograr desarrollar lo que he aprendido durante las clases. (Sujeto 10)

El internet ofrece muchas oportunidades para estudiar por uno mismo, siempre que uno sea disciplinado y constante, claro está. (Sujeto 1)

Aunque en los testimonios los estudiantes solo dejan enunciado la autonomía como algo que se favorece con la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, se sabe que la autonomía alude a la “habilidad para trabajar en forma autónoma” y se vincula con las siguientes acciones y competencias profesionales citadas en el Proyecto Tuning para América Latina (Bravo, 2007): “capacidad de organizar y planificar el tiempo”, “habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación”, “capacidad de investigación”, “capacidad de aprender y actualizarse permanentemente”, “habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes”, “capacidad para actuar en nuevas situaciones”, “capacidad creativa”, “capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”, y “capacidad para tomar decisiones”.

En estos términos, ser autónomo va propiciando las condiciones de desarrollo propias de la investigación, tal como se puede inferir del testimonio siguiente:

La modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC le permitirá al estudiante desarrollar la autonomía y (...) el estudiante poco a poco va a ir desarrollando la capacidad de investigar por sí mismo. (Sujeto 3)

Asimismo, en la planificación de las actividades de estudio, ser autónomo implica tener criterio para tomar decisiones relacionadas con saber qué se debe y qué se puede hacer frente a un objetivo de aprendizaje, es tener conciencia de con qué se cuenta en cuanto a conocimientos, habilidades, valores y actitudes y, a partir de ello, proyectar lo que debe hacer frente a los nuevos retos de aprendizajes virtuales.

Particularidades de naturaleza didáctica. En este énfasis temático, las narrativas de los estudiantes resaltan que en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC el dinamismo de la clase cambia para bien, toda vez que el estudiante se hace más activo en su propio proceso de aprendizaje (Colectivo de autores CEPES, Universidad de La Habana, 2000); también valoran que la existencia de una variedad de recursos tecnológicos, a los cuales pueden acceder de manera fácil y rápida, supera las limitaciones que se viven muchas veces en las clases presenciales, cuando el estudiantes tiene una inquietud y no recibe de parte del docente una respuesta oportuna o que no le deja satisfecho. Así lo permite ver el comentario siguiente:

Cuando los estudiantes poseen inquietudes, tienen muchas más formas de resolverlas, pues ya no cuentan solo con la comunicación estudiante-profesor ni estudiante-estudiante durante las clases, sino también con la fuente interminable de información que es la internet. (Sujeto 7)

El hecho de acceder a la información en cualquier momento con gran facilidad es una gran ventaja. (Sujeto 11)

Los recursos del internet y el uso de las herramientas TIC enriquecen el ambiente de estudio, lo vuelven atractivo, dinámico, retador y motivante, propiedades que en ocasiones faltan en la enseñanza desde la modalidad presencial, lo cual se ratifica en varios testimonios:

El usar diferentes herramientas de las TIC también ayuda a que las clases sean a veces un poco más dinámicas que las presenciales. (Sujeto 8)

La cantidad de recursos que se pueden obtener con lo virtual, se puede acceder a mucha información de forma oportuna y rápida. (Sujeto 11)

El aprendizaje en la virtualidad goza de más herramientas tecnológicas (...) en los encuentros sincrónicos (...) se pueden aprovechar estas herramientas con mayor facilidad, pues su uso resulta más atractivo para los estudiantes, más

eficiente, más práctico y más ágil que, a veces, una actividad de interacción presencial. (Sujeto 10)

“Fácil”, “eficiente”, “rápido”, “ágil”, “práctico” son los adjetivos con los que los estudiantes participantes en este proyecto de investigación califican todas las posibilidades que ofrece la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. Adicionalmente, esta modalidad deja un registro grabado de la clase a la cual pueden acudir cuantas veces lo requieran, en su tiempo por fuera del encuentro sincrónico. Esta grabación la han valorado mucho los estudiantes, ya que, si por alguna razón no pueden asistir a la hora del encuentro sincrónico, pueden acceder a ella cuando tengan la posibilidad. El valor asignado a la grabación que queda de las clases virtuales es de repaso para unos, y de conocer qué paso en la clase, para otros.

Todas estas herramientas facilitan el estudio y el aprendizaje dando la oportunidad a los estudiantes de repetir y repasar cuantas veces sea necesario hasta dominar el objetivo en cuestión. (Sujeto 4)

Es importante resaltar que las apreciaciones didácticas de los estudiantes se centran en la categoría didáctica de los recursos de apoyo al proceso de enseñanza y de aprendizaje y no se mencionan las demás categorías de este sistema que, como se sabe, aluden a los problemas y preguntas, a los objetivos, a los contenidos y al método, como tampoco se mencionan las estrategias de evaluación (Álvarez & González, 1998; Díaz & Quiroz, 2005).

Particularidades relacionadas con el rol del docente. En este énfasis, los estudiantes participantes valoran, como punto a favor de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, el hecho que notan más dedicación, empeño y compromiso por parte de los docentes para preparar las clases que van a desarrollar en el encuentro sincrónico. Este contenido se encuentra en el testimonio de varios estudiantes:

Los docentes se esfuerzan por utilizar muchas herramientas con la intención de que todos podamos participar en la clase. (Sujeto 2)

Los profesores han hecho el mayor de los esfuerzos para enseñarnos con herramientas didácticas, nuevas metodologías, nuevas actividades, etc. Lo cual ha dado un gran resultado, puesto que las clases dejan de ser monótonas. (Sujeto 10)

Particularidades relacionadas con lo personal. Entre los aspectos que se valoran de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC no se debe subestimar este énfasis: los estudiantes de la universidad pública donde se realizó este estudio han valorado esta modalidad, pues su economía personal se ha visto beneficiada al no tener que invertir dineros en transporte público para desplazarse a la universidad y tampoco en comprar alimentos, y con respecto al manejo del tiempo, han experimentado que les rinde más:

Personalmente me beneficia en (...) no tener que gastar dinero extra en pasajes y comida y tener más tiempo para estudiar o trabajar desde casa sin gastar tiempo en la movilización hasta la universidad. (Sujeto 8)

El segundo núcleo temático. Aspectos de esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC que requieren trabajarse

Desde la mirada de los estudiantes participantes varias situaciones se presentan como retos, como desafíos que deben ser atendidos de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, de lo contrario, se verá afectado el proceso de formación integral (Díaz & Quiroz, 2005). Frente a la pregunta por aquellos aspectos que no funcionan bien en esta modalidad, se tienen apreciaciones con respecto a algunos temas que aluden a la desmotivación que manifiestan varios estudiantes por el distanciamiento, el rol pasivo del docente, el compromiso del estudiante, el trabajo en equipo, el ambiente de estudio en la casa que no favorece la concentración o las habilidades comunicativas como la lectura y la escritura. Veamos:

El distanciamiento. La desmotivación por el distanciamiento con los compañeros de clase, con los profesores y con los ambientes

culturales y deportivos, de esparcimiento, de ocio, de entretenimiento y de amistad a los que estaban acostumbrados los estudiantes en la universidad antes de la pandemia. Un estudiante plantea claramente esta situación:

Desde que abordamos esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, ... el distanciamiento, a pesar de posibilitar la continuación del semestre académico, afectó gravemente la motivación de los estudiantes. (Sujeto 11)

El contacto físico, la conversación con los otros, los encuentros, la interacción y la comunicación son, definitivamente, el gran desafío que tiene la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. En este orden de ideas se encuentran varios testimonios:

Lo que más extraño es la comunicación y el contacto físico. (Sujeto 1)

Soy de las personas que extrañan los encuentros presenciales y la interacción física con los demás. (Sujeto 7)

¿Cómo superar este desafío en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC? La interacción con los otros es reclamada por los estudiantes, la valoran y extrañan mucho, le asignan mucho significado porque, según los estudiantes participantes, gracias a la interacción con los compañeros se tiene un sentido de orientación y de que todos van en la misma dirección (Sujeto 5), y gracias a la interacción se facilita practicar los temas que se trabajan en clase y la posibilidad de ser corregido por los compañeros y todo esto de manera amena (Sujeto 6).

Siento que la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, básicamente, me ha alejado de las personas y ese distanciamiento ha afectado en cierta medida mi desarrollo en especial, pero también mi aprendizaje, siento que el ritmo se vio disminuido en gran cantidad. (Sujeto 10)

Esta situación vivida por los participantes llega a tener en las representaciones de los estudiantes de la licenciatura un tono fuerte, de profunda extrañeza, de añoranza si se quiere, es más,

verse con el otro es condición de un buen aprendizaje y de un buen estado de salud mental, relación muy interesante entre variables que profundiza en la complejidad de lo tratado, como lo expresan los siguientes testimonios:

Extraño verle la cara a mis compañeros y a mis profesores, compartir con ellos dentro del aula de clase (...) me beneficia mucho esa interacción tanto para el aprendizaje (...) como para mi salud mental. (Sujeto 9)

Me hace falta la parte humana, (...) hace mucha falta ver nuestros rostros, las expresiones en la cara, el interactuar no solo de forma oral sino también física con el resto de participantes del curso, (...) inferir acerca de cada uno, preguntarnos cómo estamos de forma más amena, saborear una mezcla inmensa de experiencias, conocimiento, información y cultura. (Sujeto 11)

Rol del docente. Se asume como un desafío para reconsiderarse desde la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, se hace explícito en este testimonio:

No quiero que se malinterpreten mis palabras, puesto que la mayoría de los profesores han establecido espacios virtuales para brindarnos asesorías y el acompañamiento en la medida de lo posible. No obstante, no es lo mismo escuchar una voz tras unos audífonos que poder ver a la cara al profesor y encontrar esa conexión, esa comunicación más allá de palabras que logra que nuestro aprendizaje y desarrollo sean más sencillos. (Sujeto 10)

Sorprende la sensibilidad de los estudiantes frente a la relación con el docente, que haga tanta falta la presencia orientadora del profesor, sus consejos y enseñanzas directas, sin mediaciones, lo cual genera comprensión y una relación de cercanía que se rompe en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC.

No sentir una clase unilateral, porque por más que los profesores hagan participar a los estudiantes en una clase desde la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, no deja de existir la sensación de que sólo la profesora puede hablar. (Sujeto 5)

El compromiso del estudiante. En medio de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, se demanda que el estudiante asuma un mayor compromiso y dedicación que en la modalidad de enseñanza presencial, según lo compartido por los estudiantes participantes:

Pues en la presencialidad (...) se sentía más concreto el aprendizaje, también el esfuerzo a la hora de hacer presentaciones, dar argumentaciones era mayor y era todo un reto que nos exigía dar cada vez más de nosotros. (Sujeto 2)

La presión que uno siente al estar en una clase presencial hace que uno se prepare mejor, uno no le presta la misma atención a la clase dada en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, se puede desconectar más fácil. (Sujeto7)

El trabajo en equipo. A este respecto, tiene mucha carga de significado este testimonio: “¡El trabajo en equipo desapareció!” (Sujeto 11), pareciera que la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC se quedó corta para favorecer una dinámica de trabajo colaborativo que es bien frecuente en la presencialidad. En la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, todo lo que tiene que ver con el encuentro con el otro es muy complicado. Se trata de favorecer el encuentro “auténtico” con el otro, con el profesor, con el estudiante, pues a pesar de tener alternativas tecnológicas para ello, ni el estudiante ni el docente poseen las habilidades necesarias para hacer un uso adecuado de la herramienta tecnológica para crear esta posibilidad:

Hasta poder coordinar una clase con bastantes estudiantes, en una clase dada en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC se convierte en un reto. (Sujeto 10)

El trabajo en grupo puede llegar a verse un poco más entorpecido o reducido en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. (Sujeto 4)

Ambiente de estudio en la casa que no favorece la concentración y los aprendizajes favorecidos en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. Parece ser que las

condiciones de espacio, de lugar, de ambiente de estudio con el que cuentan los estudiantes en sus casas para recibir los encuentros sincrónicos no es responsabilidad de quienes diseñan la enseñanza desde la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. Y parece que no existe certeza sobre a quién se le puede encargar que se responsabilice de esto, lo cierto es que el nivel de desconcentración por parte de los estudiantes durante el desarrollo de los encuentros sincrónicos es muy alto, más que en la enseñanza presencial, y según los estudiantes participantes ello se debe a los numerosos factores de distracción que los rodean en el ambiente de la casa:

Las distracciones en las clases presenciales suelen ser menos que en las de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, ya que muchas veces el espacio de trabajo con el que contamos en nuestras casas no es el más óptimo para recibir una clase, no siendo este el caso de un salón presencial; las personas distraen, los vendedores, los quehaceres de la casa, no se tiene un espacio agradable y amplio para estudiar. (Sujeto 3)

Desde la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC hay muchos factores externos que pueden distraernos y ponernos fuera de la clase así estemos dentro de ella, el solo hecho de que no tengamos la cámara encendida se presta para que nos enfoquemos en otras cosas. (Sujeto 5)

¿Hasta qué punto se dialoga con los estudiantes sobre la importancia de su formación o se forma a los estudiantes con estrategias de autorregulación para que puedan sostener su atención el mayor tiempo posible durante los encuentros sincrónicos propios de una modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC? Esto es muy importante atenderlo, más aún si se tiene en cuenta que los estudiantes de las licenciaturas pueden tener hasta tres o cuatro clases de encuentros sincrónicos en el día, cada una de dos horas.

El tercer núcleo temático. Identificación de competencias profesionales favorecidas y/o desfavorecidas en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC

Durante el taller se ofreció a los estudiantes momentos de estudio y de análisis sobre las competencias profesionales propuestas por el Proyecto Tuning para América Latina (Bravo, 2007) a todas las universidades, las cuales deben comprometerse en favorecer el desarrollo en los estudiantes de los programas académicos, entre ellos, los de las licenciaturas en educación. Uno de los propósitos fue generar un espacio de reflexión con los estudiantes para analizar cuáles de estas competencias resultan favorecerse en su desarrollo en el marco de lo que se ha vivido en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC.

Se les entregó a los estudiantes participantes el listado de las 27 competencias y se les indicó que, una vez las hubiesen analizado individualmente, en pequeños grupos y luego en el grupo general, colocaran una X al frente de la competencia que consideraran se les había favorecido en su desarrollo en esta virtualidad vivida durante dos semestres.

Uno de los estudiantes había expresado que en medio de esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC se habían visto en la necesidad de desarrollar habilidades en el uso de los recursos tecnológicos, clave para sobrevivir en un modelo de enseñanza remota con apoyo de las TIC:

Nuestras habilidades tecnológicas van avanzando, pues se adquiere mayor destreza en el dominio, creación e implementación de las herramientas virtuales. (Sujeto 11)

A continuación, se presentan las 27 competencias profesionales referenciadas en el Proyecto Tuning para América Latina (Bravo, 2007)⁴:

Capacidad de abstracción, análisis y síntesis; Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; Capacidad para or-

4 Tomadas de Bravo, N. Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.-América Latina. Consultar en: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

ganizar y planificar el tiempo; Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión; Responsabilidad social y compromiso ciudadano; Capacidad de comunicación oral y escrita; Capacidad de comunicación en un segundo idioma; Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; Capacidad de investigación; Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente; Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes; Capacidad crítica y autocrítica; Capacidad para actuar en nuevas situaciones; Capacidad creativa; Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas; Capacidad para tomar decisiones; Capacidad de trabajo en equipo; Habilidades interpersonales; Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes; Compromiso con la preservación del medio ambiente; Compromiso con su medio socio-cultural; Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; Habilidad para trabajar en contextos internacionales; Habilidad para trabajar en forma autónoma; Capacidad para formular y gestionar proyectos; Compromiso ético; Compromiso con la calidad.

Cada estudiante señaló las competencias profesionales que consideraba que más se habían favorecido en su desarrollo y las que no, en medio de la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. En total se registraron 314 frecuencias (100%) de marcación por parte de los estudiantes. Las competencias en las que más se experimentó avances o progresos, por tanto, más desarrollo, con esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC vivida en los semestres del año 2020 en el programa de la licenciatura fue: “Habilidad para trabajar en contextos internacionales” (señalada 8,28 % veces), debido quizás a que los estudiantes que participaron en esta investigación pertenecen a una licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés y en francés. Las otras competencias señaladas en orden descendente fueron: “Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de diversas fuentes”, “Habilidad para trabajar en forma autónoma” y “Capacidad de abstracción, análisis y síntesis”.

De otra parte, las competencias profesionales en las que los estudiantes reconocen que no experimentaron avances o progresos y por tanto desarrollo con esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC fueron: “Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión”, “Capacidad de comunicación oral y escrita”, y “Capacidad de comunicación en un segundo idioma” (señaladas 1,59 % veces respectivamente). El desarrollo de las competencias profesionales que están relacionadas con la comunicación se observa vulnerable, lo cual es coherente con los asuntos que requieren atenderse para su mejora en la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC.

Conclusiones

A la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC en el ámbito de la educación superior se llegó por obligación, a causa de la situación de pandemia que se presentó en Colombia desde el mes de marzo del 2020, y este contexto le da sentidos y significados que, teniendo como fuente las experiencias vividas por los estudiantes, deben ser sistematizados para poder reconocer en ellos qué es lo bueno de esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, qué vacíos persisten en ella, qué competencias profesionales potencia y cuáles no y programar lo que se puede hacer para mejorar esta alternativa de enseñanza que es toda una posibilidad y llegó para quedarse.

Los estudiantes participantes permitieron con sus respuestas reconocer lo que aprecian como efectivo en esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC, y en el análisis de la información fue claro que valoran las particularidades de esta modalidad en el orden de lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico, el rol del docente y las condiciones personales. También permitieron reconocer que en esta modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC se presentan situaciones que son un reto, un desafío para ser atendido por los docentes, relacionadas básicamente con la desmotivación que manifiestan algunos estudiantes por el distanciamiento, el rol del docente, el compromiso del estudiante,

el trabajo en equipo y el ambiente de estudio en la casa que no favorece la concentración en clase.

La manera como llegamos a la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC en el 2020 no fue una opción, pero nos permite razonar que no estábamos preparados para hacer un uso pedagógico y didáctico adecuado de las TIC, y que fuimos aprendiendo sobre la marcha al tiempo que se desarrollaban los cursos. El uso adecuado de los recursos tecnológicos posiblemente se encuentre limitado en relación con la capacitación para su manejo por parte de profesores y estudiantes. Queda pendiente el compromiso de analizar en detalle la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC con el aporte que ofrece este artículo, y proceder luego a plantear otras preguntas con cuyas respuestas, llevadas a la práctica, se cualifique esta modalidad de enseñanza protagonista en los procesos académicos y administrativos implementados durante la pandemia generada por el COVID 19 y que muy probablemente seguirá habitando la dinámica de las clases universitarias.

Referencias bibliográficas

Álvarez, C., & González, E. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Colombia: Edinalco Ltda.

Bravo, N. H. (2007). Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf

Colectivo de autores CEPES, Universidad de La Habana. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Tarija, Bolivia: Editorial universitaria Universidad Juan Misael Saracho.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia). <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Díaz, A., & Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

Echavarría, C. (2011) Concepciones de ciudadanía y de ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes en situaciones de protección. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 197-211. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.693>

Egg, A. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Río de la Plata: Editorial Magisterio.

Galeano, M. E. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, (66). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023>

La modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC. Consultado en: [https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/!ut/p/z0/fYwxC8IwFIT_iktHebHGqGNxEMTBQaTNIo8m6NMkL21T8efb6iAuLsfd8d2BhhJ0wAddMBEHdEOuTDqv1pt8VkiXF0oqUaiDXCzz7fx4ErAD_R8YHujWNL0AXXNI9pmgjNwmdL2xmAnsftOVvf34USeBE9WEXSbe60CGR-pbY43Gehr42HLsbZdw6nuXyLNBRwYNxLuuXt8Gymw/!](https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/!ut/p/z0/fYwxC8IwFIT_iktHebHGqGNxEMTBQaTNIo8m6NMkL21T8efb6iAuLsfd8d2BhhJ0wAddMBEHdEOuTDqv1pt8VkiXF0oqUaiDXCzz7fx4ErAD_R8YHujWNL0AXXNI9pmgjNwmdL2xmAnsftOVvf34USeBE9WEXSbe60CGR-pbY43Gehr42HLsbZdw6nuXyLNBRwYNxLuuXt8Gymw!/)

Lineamientos para la educación virtual en la educación superior (2010). Bogotá. Consultar en: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

Meneses, J. (2016). El cuestionario. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M. H. Paré (Eds.), *Técnicas de la investigación social y educativa*. España: Editorial UOCE. <http://www.editorialuoc.cat/tecnicas-de-investigacion-social-y-educativa>

Orozco, L. (2002). La formación integral como base para definir estrategias de un pensamiento lúcido y pertinente. *Revista Debates*, (32), 26-38.

Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Tercera ed.). Bogotá: ECOE Ediciones. <https://cife.edu.mx/recursos/2019/12/04/formacion-integral-y-competencias-pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion/>

Van Dijk, T. (2003). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Lineamientos de internacionalización en instituciones de educación superior para el desarrollo de competencias interculturales

Luis Alberto Barrientos Castaño

Robinson Cardona Cano

Resumen

Este texto presenta hallazgos resultantes de la investigación “Revisión multi-caso: Una mirada al desarrollo de competencias interculturales (C. I.), desde las políticas de internacionalización (P. de I.), en Instituciones de Educación Superior, IES.” realizada en el marco de la cuarta cohorte de la Maestría en Educación modalidad virtual – Línea Educación Superior, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la investigación, ha indagado sobre cómo las P. de I., de las IES, favorecen el desarrollo de las C.I. desde un paradigma cualitativo en un estudio de caso múltiple y apoyada en la técnica Delphi con líderes de internacionalización de las IES entre los años 2020-2021.

Como resultado, se identifica el avance de las IES en la incorporación de la C.I. dentro de sus P. de I., lo que se ha identificado como elemento clave para afianzar su desarrollo y promoción; algunas IES, deberán dotarse de herramientas y medios necesarios en términos de planeación, medición y evaluación y, para otras, realizar ajustes en lo que ya han establecido en los lineamientos rectores; más importante aún, hay amplio consenso entre los líderes de las dependencias de internacionalización de las IES, sobre la importancia de la C.I. y el importante papel que estas tienen para la promoción y desarrollo de la C.I. entre todos los integrantes de sus comunidades educativas.

Palabras clave: competencias interculturales, educación superior, globalización, internacionalización de la educación superior, políticas de internacionalización en IES.

Abstract

This article presents findings resulting from the research “Multi-case review: A glance to the development of intercultural competences (IC) from the internationalization guidelines (IG) in Higher Education Institutions (HEIs).” carried out during the fourth cohort of the master’s degree in education –virtual modality– emphasis in Higher Education Research in the Faculty of Education of the University of Antioquia. The research has focused on how the IG of the HEIs favor the development of the IC from a qualitative paradigm in a multiple case study, and it is supported by the Delphi technique with internationalization leaders of HEIs between the years 2020-2021.

As a result, it has been identified that HEIs have advanced on the incorporation of the IC within its IG, which has been recognized as a key element to strengthen the development and promotion of the IC. Some HEIs must be equipped with the necessary tools and means in terms of planning, measurement, and evaluation; and for others, make adjustments to what they have already established in the guidelines. More importantly, there is a broad consensus among the leaders of the internationalization units of the HEIs about the importance of IC and the key role that they have for their promotion and development among all the members in their educational communities.

Keywords: intercultural competences, higher education, globalization, internationalization of higher education, internationalization policies in HEIs.

Introducción a las motivaciones del estudio

Una idea formularia, repetida continuamente, un lugar común, es que nos encontramos en un mundo globalizado, convulso, cambiante, uno, en el que nos enfrentamos a fuerzas económicas, digitales y demográficas, entre otras; fuerzas que están aumentando nuestros encuentros interculturales y que, dicho entorno complejo, se ofrece al mismo tiempo como oportunidad y como desafío (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2019). Esto exige desarrollar competencias para lograr interacciones efectivas en distintos contextos y es así, que las IES son inquiridas frente a: las herramientas con las que continuarán contribuyendo al desarrollo sostenible y al mejoramiento de las sociedades; frente a las formas con las que seguirán cualificando personas a la altura de los tiempos; a los aportes para

el fortalecimiento de una cultura de paz y para la construcción de un contexto pluralista y diverso, donde se proteja y promueva los valores que favorecen la ciudadanía global y se propicie el debate desde enfoques humanistas (UNESCO, 1998).

Las IES pueden ofrecer una respuesta desde la internacionalización de la educación superior, la cual es definida como un proceso intencional, que integra las dimensiones internacional, intercultural y global en los propósitos, funciones y provisión, con miras a mejorar la calidad de la educación y la investigación para toda la comunidad de las IES, a la vez que, contribuye a la sociedad (Gacel-Ávila, & Rodríguez-Rodríguez, 2018). Dicho proceso, potencia las funciones sustantivas de la educación superior -docencia, investigación y extensión- con el fin de incorporar en ellas una dimensión internacional e intercultural e insertarlas en el contexto global (Van der Wende, 2001), apoyándose en variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización (Altbach, P. et al, 2009)

En consecuencia, las dependencias de internacionalización de las IES, pueden apalancar acciones que favorezcan las condiciones para que las herramientas y formas con las que responden las IES a las personas que están en aquella sociedad -y a quienes están al interior de las IES- sean pertinentes y oportunas, permitiendo el desarrollo de las C.I., para que se den las interacciones efectivas, brindando elementos de reflexión, comprensión, decisión y acción que den respuesta a los retos que tienen en sus entornos. No obstante, habrá que establecer qué vías se tienen a disposición y cuál es la estrategia para transitarlas para que las IES aporten a sus fines sociales. Así, pues, las IES como agentes del entendimiento intercultural y la necesidad de incorporar una perspectiva internacional e intercultural desde sus funciones sustantivas (Pinto, 2018), han propuesto que promover y desarrollar las C.I. mejoran las interacciones entre las múltiples diversidades, dentro de una sociedad o a través de las fronteras, además, aportan al cumplimiento de los compromisos y responsabilidades establecidos en la Agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sosteni-

ble, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. (Deardorff, 2019)

En particular, para el caso de colombiano, se han puesto en evidencia dos cosas: primera, los esfuerzos de internacionalización en las IES, poco abordan el desarrollo de la C.I. en sus estudiantes como un resultado anticipado de la internacionalización (Universidad del Rosario, 2016), a pesar que se ha reconocido a la interculturalidad como una realidad que se hace explícita en el quehacer de la universidad y que, antes de ser ignorada, debe ser atendida (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior [ICETEX] & Colombia Challenge Your Knowledge [CCYK], 2018); segunda, desde el nivel nacional hay reconocidas limitaciones en términos política para la internacionalización de la educación superior a pesar del reconocimiento de la importancia de esta para la formación de hombres y mujeres con competencias globales (OECD/IBRD/The World Bank, 2013; MEN, 2014; Mejía, 2015). Sin menoscabo de lo anterior, deben hacerse reconocimientos a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN); a la red Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK) y a la Red Colombiana de Internacionalización (RCI), para aportar a la internacionalización de la educación superior y al fortalecimiento de las IES desde la construcción de la política pública para la educación internacional (Red Colombiana de Internacionalización [RCI], 2020).

A continuación, se presenta la metodología del estudio, luego se socializan los consensos, hallazgos y construcciones elaboradas a partir de las aportaciones realizadas y recogidas entre los líderes de internacionalización de las IES participantes, con las técnicas e instrumentos elegidos para aplicar en el estudio de caso múltiple.

Ruta metodológica del estudio

El presente estudio se realizó bajo un enfoque comprensivo, haciendo uso de la herramienta de estudio de caso como unidad identificada en sus límites, características y ubicada en relación con su contexto bajo el tema de la política de internacionaliza-

ción en IES; desde la perspectiva de un fenómeno histórico como la globalización. Los casos en estudio fueron determinados según la condición de considerarse sistémica y holísticamente -es decir, que examina el caso completo y presentan descripciones o afirmaciones relacionadas con el tema en estudio (Creswell, 2018), así como en relación con su contexto, y no agregarse a otras unidades para realizar los análisis, aunque, desde luego, pueden compararse, como los resultados del presente estudio, el diseño de casos múltiples, donde cada uno es visto como una entidad completa, esta perspectiva proporcionan información en la que no expresan conclusiones sobre esa información, literalmente y no tienen sentido, hasta que un lector les da sentido (Ellet, 2018), gracias al análisis y triangulación de los aportes obtenidos .

Las razones para escoger este diseño son, en primer lugar, su ajuste a planteamientos descriptivos, cuyas preguntas de investigación se establecen para desarrollar un entendimiento profundo de cómo diferentes casos proporcionan información sobre un problema o ayudan a comprender una unidad relevante. Segundo, en el campo educativo, los estudios de caso son muy recurridos, entre otros planteamientos, para probar métodos de enseñanza, documentar prácticas que mejoran el desempeño escolar, especialmente en contextos amplio de reforma educativa y desarrollo de políticas, el establecimiento de estándares educativos o para la modificación de políticas existentes (Timmons & Cairns, 2010). En línea con lo sugerido por Creswell (2018, p. 262), se estudiaron cuatro casos, siguiendo el proceso descrito a continuación:

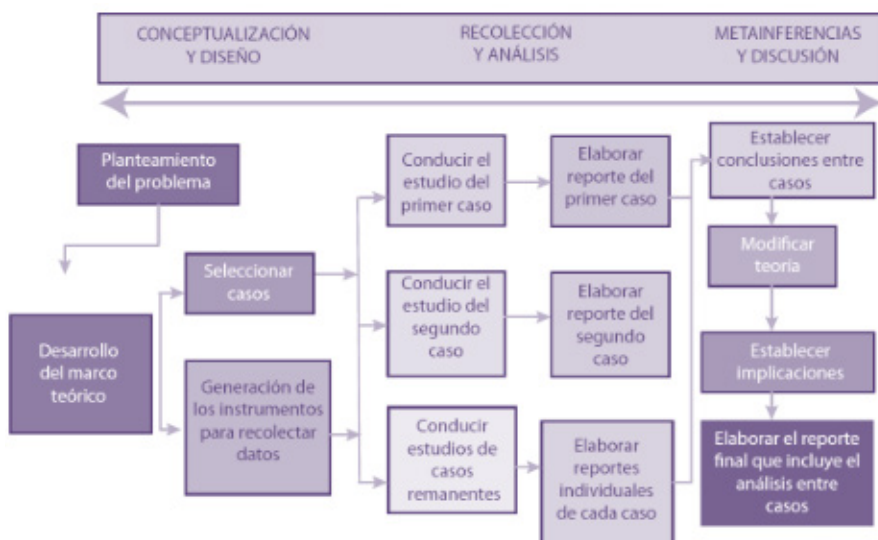


Figura 1. *Secuencia de un diseño de casos múltiples*

Fuente: Hernández, Fernández & Baptista (2014).

Una vez se establecieron las categorías rectoras del marco teórico, como se presenta en tabla 1, se procedió a la identificación de las IES que serían invitadas a participar bajo los términos establecidos en el documento Manifestación de interés/Consentimiento informado.

Tabla 1. *Categorías y principales autores de referencia para el estudio*

Categorías	Principales Autores
Internacionalización de la educación superior	Knight, J. (2002); Hudzik, J. (2011); Sebastián, J. (2004); UNESCO (2019); De Wit, Hans (2002); Scott, P (2005); IAU (2003); Qiang, Z. (2003); Elspeth, J (2007); Altbach, F. y Forest, J (2007)
Educación superior	UNESCO (1998, 2019); (UNESCO-IESALC, 2018); Sebastián, J. (2017)
Competencia intercultural	UNESCO (2020); Deardorff, K. (2009; 2016)

Globalización	Maringe, A. (2010); Altbach, F. y Night, J. (2006)
Políticas de internacionalización	Gacel-Ávila, J. (2005); Van der Wende, Marijk C. (2001); Knight, J. (2007)
Estudio de caso ¹	Creswell, J. W. (2018); Hernández, Fernández, & Baptista, (2014); Stake, R. (1999); Mertens, D. (2015); Cohen, L. et al (2005); Ellet, W (2018); Yin, R. (2018).

Formalizada la participación las IES y el compromiso de los líderes de las dependencias de internacionalización, se procedió la entrega de encuesta en la que se indagó por la apropiación conceptual de los elementos antes referidos, caracterización de las instituciones, e igualmente se requirió que cada una entregara su Política de Internacionalización (en adelante P. de I.) y otros documentos de carácter estratégico como el Plan Educativo Institucional (en adelante PEI). Analizadas las encuestas y evaluadas las políticas, se procedió a la segunda fase de la entrevista estructurada, que incluyó los elementos de respuesta del instrumento anterior en los que se presentaron las mayores divergencias. Finalmente, el análisis de las entrevistas y los elementos antes referidos materializan en la elaboración y entrega de un informe ejecutivo sobre el que se solicitó validación en un nuevo encuentro y en el que, desde su experticia, valorarían cuáles elementos les son próximos desde las generalizaciones, no comparaciones o valoraciones, de las IES y sus P. de I.

Una apuesta por el desarrollo de competencias interculturales en IES

La globalización para las IES es su nuevo contexto de actuación que ha transformado al mundo; ella no es “un algo” que hay que esperar o que está por venir; tampoco, uno que está terminado. Si bien se han extendido uniformidades y aplanado gran parte de terrenos como los económicos, tecnológicos y jurídicos, en términos de costumbres, valores y culturas, persisten tensiones fren-

1 No se incluye como categoría. Se incorpora por la relevancia de la metodología elegida para el desarrollo de la investigación.

te a las transformaciones anteriores, tanto en sus formas como en sus efectos, estas situaciones generan escenarios de fricción que han activado alarmas tempranas en agencias internacionales y organismos multilaterales (World Economic Forum [WEF], 2019) los cuales han respondido con la creación de foros en los que se conciertan agendas globales como las propuestas a favor de un desarrollo sostenible (ONU, 2015); se promueven mecanismos de intervención, herramientas y marcos analíticos que, realimentados por universidades y centros de investigación líderes a nivel mundial, develan las sistémicas y complejas relaciones entre tópicos turbulentos, disruptivos y de interés global, lo que ha llevado a promover interacciones efectivas apelando a intereses superiores mediante la construcción de conceptos como ciudadanía global y competencia intercultural.

Estos son algo más que formas de respuesta: son instrumentos para que los Estados, con grandes demandas sobre sus gobernantes y altas expectativas por parte de sus ciudadanos -algunas de las cuales, paradójicamente, son precedidas por la misma globalización- encuentren apoyos que les permitan tomar decisiones informadas, apalancar políticas favorecedoras de aspectos del desarrollo y enfrentar evidentes inequidades que conduzcan a un mundo más pacífico y con mayor bienestar. En ese sentido, los principales consensos encontrados entre las IES participantes del estudio, son:

- Afianzar en el discurso y la acción de las directivas institucionales -con los consecuentes impactos de reconocimiento estratégico en planes institucionales y en presupuestos- con miras, a la ventaja competitiva que agrega el área de internacionalización de las IES.
- Desarrollar capacidad de las IES para interpretar los mensajes que a ellas llegan de sus públicos y desde entornos menos inmediatos, los cuáles deben ser interpretados y transmitidos a través de los ajustes de perfil y portafolio conectar con la globalidad.

- Establecer lazos de comunicación y cooperación horizontal entre actores que, ubicados en contextos diferentes, con lecturas distintas frente al significado de la internacionalización, favorezcan la mitigación de asimetrías que se dan en el relacionamiento y, en la movilidad.
- Contribuir, en contexto, al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad mediante la calidad y pertinencia de su hacer y proceder, vigilando que el diálogo entre planes de desarrollo, proyecto educativo institucional –PEI–, cambios de administración, metas e indicadores, se dé armónicamente, de manera que respondan a la permanencia institucional antes que a fines momentáneos de las administraciones.
- Reconocer la responsabilidad que tiene la dimensión internacional, su papel preponderante, en vincular políticas locales y regionales con el mundo y a partir de ello, vehicular los hallazgos del entorno en aquellos documentos de naturaleza estratégica.
- La flagrante crisis del COVID-19, evidencia que la cobertura y la permanencia son grandes desafíos en sus contextos locales, este hecho pone de manifiesto nuestra existencia y afectación en lo global, a la vez que es in indicio de la necesidad de cooperar en el marco de la inteligencia colectiva, pero medida con competencias interculturales.

Entre las medidas destacadas por los decisores de internacionalización en las IES, DIES (incluye denominaciones como directores, jefes, coordinadores y asesores), para responder a estos desafíos están: crear vínculos entre diferentes dependencias y sus oficinas para potenciar las respuestas y optimizar los recursos; promover la flexibilidad para revisar y actualizar lineamientos en respuesta a los ajustes del contexto interno y externo; preparar a los docentes en prácticas que lleven la globalidad al aula frente a escenarios que potencialmente enfrenarán los estudiantes en su quehacer profesional a partir de elementos incluidos en los currículos. Usar el discurso de la internacionalización como estrategia para mostrar el valor de la cultura propia frente a la foránea pro-

moviendo el respeto por esta; acercar y motivar a los estudiantes a las formas que puede asumir la internacionalización.

Para un adecuado proceso, los logros de la internacionalización deben ser resultado de hechos intencionados, no fortuitos, obtenidos a partir de planeaciones documentadas y en articulación con otras áreas, establecidos o inspirados por el propósito y el compromiso de las directivas de la IES e incluidos en la planeación estratégica. Las IES deben disponerse críticamente a reconocer, cuáles son aquellos elementos, por los que se han hecho apuestas, al incluirse en los lineamientos, y vigilar su cumplimiento.

Organismos internacionales y nacionales reconocen las falencias en Colombia, desde el nivel central en lo referente a P. de I. en E.S. no pudiéndose “decir que posea una estrategia de internacionalización efectiva a nivel global, ni los puntos clave sobre los que debería basarse dicha estrategia”, y realiza esfuerzos discontinuos y desarticulados pues, ante las ausencia de una sólida normativa, no hay permanencia en acciones, algunas loables como el Acuerdo por lo Superior 2034 (Consejo Nacional de Educación Superior [CESU], 2014), proceso de construcción colectivo que identificó, entre otras, cuestiones, las limitaciones en materia de internacionalización de la misma que sin embargo, ante cambios de gobierno, pierden apoyo e impulso. Otro aspecto, que se ve afectado por esta ausencia de normatividad unificada (Salmi et al, 2014), toca con la gestión institucional en los componentes de calidad de la educación, pues hay tales rigideces en los estándares e indicadores que se establecen frente a la variedad de formas de internacionalización, que se desalienta la creatividad y las formas innovadoras de demostrar acciones en este campo, por ello, se puede decir que, *las políticas nacionales de educación superior marcan el escenario en el que las IES pueden ver facilitados los procesos de internacionalización.*

Frente a *la interculturalidad*, se encontró diversos destinos y orígenes de las movilidades de docentes y estudiantes, con lo que, en el segundo momento de la entrevista estructurada, se procedió a profundizar sobre el fenómeno, el de la denominada occidentalización o “westernization” de la internacionalización de la

educación superior. En ese sentido, se evidencio que, si bien las IES participantes incluyen en las políticas de internacionalización expresas a favor de promover la interculturalidad, y se han reconocido experiencias excepcionales de internacionalización por fuera de países del espectro occidental, se entiende que apenas se comienza a actuar. Ahora bien, este hecho no toma por sorpresa a los DIES y, por el contrario, explican que ese hecho ha sido reconocido y, en tal sentido, han comenzado a trazar rutas para abordar este fenómeno; si bien, el mismo requiere de tiempo y estrategias dirigidas a atenderlo, por ahora, los propósitos se dirigen a instalar capacidades (mediante cajas de herramientas y la internacionalización del currículo) de tal suerte que se amplíen las oportunidades de acción en aquella dirección.

El compromiso de las IES al momento de formular o reformular sus políticas de internacionalización, y más aún, al momento de establecer planes de acción y hacerlos operativos, no debe soslayar el fenómeno, por el contrario, dicho reconocimiento se convierte en una oportunidad para apalancar aprendizajes sobre cómo trascender la “westernization”, y entenderla como un estadio de desarrollo de las capacidades institucionales. Esto, a su vez, no obsta para reconocer que el compromiso del desarrollo con la competencia intercultural declarada en sus lineamientos y en sentido amplio, está comprometida, limitada si se quiere, a una “competencia intercultural-occidental” y, esta concienciación institucional, que así se vuelve capacidad al ser incorporada, no por los DIES, y sí por las IES.

Deberá tenerse presente que las ciudadanía globales en general y la competencia intercultural en particular, facultan para que las personas se comprometan con nuevos caminos para el desarrollo y el bienestar humanos; en este sentido, los lineamientos de política así como sus diferentes estrategias, deberán comprometerse holísticamente con la competencia intercultural, si se quiere, mediante pilotos iniciales con programas de estudio concretos, como aquellos en los que cada IES participante en este ejercicio, ha reconocido y comunicado tener liderazgos y fortalezas, procurando a través de dichos modelos experimentales, tras-

cender los paradigmas occidentales con un atenuante: evitar confundir la “occidentalización”, con la “globalización”, el propósito de la diferenciación, no es peyorar lo occidental, todo lo contrario, es reconocer la posición de ello en el *concierto multicultural*; para evidencia de lo anterior: uno, la denominada cuarta revolución industrial, 4RI; dos, los objetivos de desarrollo sostenible, ODS.

Frente a la primera, Colombia, desde Medellín, es sede del Centro para la cuarta revolución industrial, miembro de una red afiliada al Foro Económico Mundial y un espacio de confianza e intercambio de conocimiento, donde se encuentran formuladores de políticas públicas, sector privado, academia, ciudadanía y expertos en tecnología, para generar acciones que maximicen los beneficios de la 4RI. Esta es una gran oportunidad para la internacionalización de las IES, las de Colombia en general y las de Medellín en particular, pues, ya de por sí es un ancla o una excusa para el desarrollo de competencias interculturales el querer “poner a dialogar este centro” con sus pares en el mundo, toda vez que en ciudades capitales o principales de China e India, como Beijing y Mumbai -y no se omite Tokio, en Japón, país al que si bien se le considera occidental tiene una gran riqueza cultural, donde se asientan otros tres Centros de la citada red para la 4RI.

Para la segunda, más de 190 países del globo, suscribieron al cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030. A modo de ejemplo, Bogotá D.C., desde la Universidad de los Andes (sede del Centro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para América Latina y el Caribe, CODS), que a su vez es parte de la Red de Soluciones Sostenible de las Naciones Unidas, SDSN, por sus siglas en inglés. El principal objetivo del CODS es constituirse en sitio de encuentro y pensamiento sobre los ODS en alianza con universidades de excelencia, empresas, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil de América Latina y el Caribe. Son estas formas en que se pueden establecer relacionamientos que permitan, bajo criterios de optimalidad y eficiencia, aportar a otros desarrollos en los que la competencia intercultural, por ejemplo, se convierta, según los lenguajes preferidos desde cada institución, en input, para apalancar y aprovechar intencionalmente esas apuestas.

De rezagos a oportunidades: la evaluación y medición de la C.I.

Es alentadora la disposición de los DIES a la manera de identificar elementos en este ejercicio que puedan reportar una oportunidad de reflexión y escenarios para la mejora; más aún, sobresale su capacidad autocrítica en el sentido de reconocer, a partir de la observación interna, cuáles son las fortalezas y las debilidades identificadas frente a las reflexiones propuestas. En particular, destaca el hecho de identificar que si bien las IES, cuentan con fortalezas y herramientas para hacer mediciones cuantitativas y seguimientos a la evolución de las distintas formas que adopta la internacionalización, e incluso, valiéndose de lo anterior, cualificar impactos; también es explícito el reconocimiento que aquellas herramientas no se extienden, en su finalidad de uso, al punto de la medición del estado y el seguimiento a la competencia intercultural o aproximación a la misma, tanto como que no cuentan con la versatilidad de ajuste para tal fin.

Todas coinciden, que ello representa un reto, pues si bien pueden medirse aspectos sobre la cobertura y el alcance de las estrategias de internacionalización implementadas -y exhiben indicadores satisfactorios al respecto-, concuerdan en que aquello se debe más a que sus intereses institucionales de mediciones tradicionales que dan respuesta a los esquemas y mecanismos de autorregulación, aseguramiento y fomento de condiciones de calidad. En este punto de indagación es contrapuesto un cuestionamiento correlativo a la evaluación de la competencia intercultural, pertinente, y que amerita reflexión, a saber: ¿es necesaria una evaluación de conocimientos frente a la propia cultura?, si bien, adentrarse en la competencia intercultural revela retos y permite avizorar la necesidad de realizar reacomodaciones, habrá también que generar espacios de discusión -con alcances e implicaciones axiológicas, teniendo presentes las plataformas estratégicas de las IES-, así como las estrategias de intervención y acompañamiento. En suma, cabe cuestionarse si: ¿valiera la pena explorar la *autoevaluación cultural* y determinar que tanto nos conocemos y reconocemos, antes de evaluarnos interculturalmente?

Otro consenso entre los DIES, es el asentimiento frente al reconocimiento que la competencia intercultural es un “proceso que se desarrolla a lo largo de la vida” en el que se reconoce el valioso papel que puede jugar la educación superior y, en este sentido su abordaje, también debe tenerse presente que su desarrollo es multidimensional y las formas de abordaje desde las IES están en dependencia de los fines misionales y sociales que les son encargados, de tal suerte que ninguna discusión es óbice para que acciones paralelas que se surtan, máxime, si se añade a esto el hecho que IES en otros países, con miradas distintas sobre el abordaje de la competencia intercultural, endilgan responsabilidades sobre su desarrollo más que en las instituciones, en el compromiso intercultural de los estudiantes.

Dos elementos consensos adicionales, primero, el desarrollo de la competencia intercultural no solamente deben involucrarse a los docentes y a los estudiantes; también el personal asistencial, técnico y profesional; extensionistas -relacionistas entre la IES y la comunidad e investigadores -desde su responsabilidad de conectar lo científico y tecnológico con el sector real, y en general las partes interesadas en su producciones dentro de la sociedad-entre otras personas, según las estructuras organizacionales de las IES; segundo, desarrollar y fortalecer la competencia intercultural contribuyen a la construcción de sociedades inclusivas, tolerantes y con ello a mayor bienestar, al tiempo que se visibiliza y logra posicionamiento institucional y, en este sentido, las IES deben tomar acciones deliberadas y estratégicas para ayudar en el desarrollo de aquellas.

En síntesis, los DIES, concluyen que hay una gran oportunidad para actuar frente a esta temática debido a la apertura que se inicia frente a ella y que tal actuación estará condicionada al desarrollo de los debates en contraste con los intereses institucionales y, una vez avanzados o concluidos, se podrá establecer acciones en ese sentido. Finalmente, si bien es una ventaja tener control sobre procesos institucionales, no debe descartarse que hay experticias construidas y procesos de cooperación en marcha que pueden incluir este componente.

Lineamientos: desde sus consideraciones hasta lo resolutivo

Las políticas de internacionalización de las IES pueden entenderse como la forma ulterior que asumen las intenciones y los compromisos de aquellas para conectar con el mundo y obtener aprovechamientos que ciertamente lleguen a todos los integrantes de la comunidad educativa, tanto como a los entornos en los que ellas están insertas. A su vez, pueden entenderse como respuestas institucionales a exigencias de partes interesadas, a retos externos y un complemento táctico de las plataformas estratégicas.

Debe recordarse que este no es un ejercicio de evaluación o valoración de aquellas, por lo que las siguientes líneas recogerán, indistintamente, consideraciones y motivaciones expresas que pueden enviar señales a otras instituciones o simplemente alertar de cambios e interpretaciones sobre las que avanzan algunas, claro está, en atención a sus particularidades. Por ejemplo, son notorias las referencias a las ventajas y oportunidades que reportan las acciones de internacionalización, especialmente para las funciones sustantivas de la educación superior, la referenciación y remisión a sus planes de desarrollo institucional y educativos y reveladoras las declaraciones frente al trascendental rol de la educación superior, la importancia de su encargo social, la de la formación integral de seres humanos y los beneficios para el desarrollo sostenible.

En su conjunto, los documentos de política provistos por las IES, revelan su versatilidad para conectar con necesidades de su comunidad, tendencias globales como es el caso de la agenda global 2030, la idea de ciudadanía global; su capacidad prospectiva y el intercambio de ideas entre pares, así como la participación, bien en redes, bien en los mismos espacios de diálogo. También, el referir en ellas al Ministerio de Educación Nacional y al Consejo Nacional de Acreditación, CNA, así como elementos atinentes a la calidad de la educación superior y consideraciones de orden curricular. Las manifestaciones a favor del bienestar humano, el deseo por acompañar proyectos de vida², así como el expreso

2 Correlato del propósito superior de la mandala estratégica del ICETEX, “Impulsar proyectos de vida”. (ICETEX, 2020). Cabe señalar que a la internacionalización no

reconocimiento de la importancia de la bidireccionalidad de las relaciones de cooperación son el reflejo de discursos empáticos. Por otro lado, algunas incluyen condiciones a favor de la eficacia y la eficiencia para que así se produzcan resultados sinérgicos, un hecho pragmático y también una forma válida de participar en la sinfonía de la diferencia.

En mayor o menor grado, algunas de las políticas, integran características próximas a las de un manual de procedimientos e incluso a las de un reglamento, lo que se evidencia con la inclusión de consideraciones sancionatorias, en particular, ante incumplimientos por parte de los beneficiarios de las formas de internacionalización, especialmente en cuanto a homologación y movilidad, hecho que puede ser explicado y validado por el modelo gerencial y administrativo bajo el que han sido concebidas. En términos generales, la mayoría de las políticas son recientes e, incluso, cabe señalar que en algunos casos se verificaron modificaciones o actualizaciones en el transcurso del presente estudio. Destacan las referencias a la competencia intercultural, a las diferencias culturales y al dialogo intercultural que puede incentivarse a través de la cooperación internacional; a la importancia de la gestión de recursos para la internacionalización y las referencias al empresariado como un actor importante.

En sus diferenciadores, está el recurrir a diagramación de modelos y enfoques de gestión en los documentos de política; la inclusión de incentivos para egresados que mantengan algún grado de vinculación institucional, especialmente desde la investigación; la referencia a programas de regionalización. Igualmente son evidentes las diferencias en los elementos de gobernanza que unas IES incluyen con gran detalle y otras de manera sucinta; la promoción de estrategias de internacionalización soportadas en virtualidad y el presentar la dependencia de internacionalización como un punto de conexión antes que, como un elemento transversal. Para finalizar, la relación estrecha entre multilingüismo

se le da un lugar entre los *objetivos estratégicos* del ICETEX, si bien si es incluida como *programa y entre los proyectos estratégicos* que apunta al logro del objetivo: “Fortalecer la relación de la entidad con sus colaboradores, usuarios y demás grupos de interés”.

y bienestar institucional se explicita en algunas de las políticas y, sin embargo, en las entrevistas se evidenció que hay oportunidades para profundizar estas colaboraciones al interior de las IES.

A modo de conclusión, la competencia intercultural; entre la intuición, la definición y su asunción.

Desde el inicio, ha quedado clara la apuesta por la competencia intercultural como un medio para preparar a los jóvenes ante muchos de los grandes retos que como sociedad tendremos que enfrentar. Su importancia radica en que promoverla es también una forma de responder al “llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015).

También se ha reconocido que su desarrollo no es un asunto exclusivo de la educación superior pues es un proceso que dura toda la vida; no hay un momento culmen en el que alguien se vuelva “interculturalmente competente” y, sin embargo, mucho tiene que aportar alguien que se aplique a desarrollarla. Considérese por un momento lo siguiente: es en la IES donde se forman los hombres y las mujeres que en el futuro formaran a los niños y niñas que aún no han nacido; a los que están creciendo y a los hombres y mujeres que ya son adultos. Ello, por tanto, exige que los docentes que están dentro de las universidades, tengan un alto nivel de desarrollo de dicha competencia y, surge aquí otra apuesta: son esos docentes los que generarán otra fuente de ventaja competitiva para las IES en particular, y mayor valor para la sociedad.

Este estudio encuentra que en los casos estudiados se ha avanzado mucho en la inclusión del elemento competencia intercultural en las políticas de internacionalización; es decir, hay una sensibilidad hacia ella en los DIES involucrados, quienes en las respuestas y valoraciones realizadas y en las opiniones expresadas, la describen como una *capacidad para el desarrollo humano* y, tras de ello, hay mucho más que cinco palabras: es todo un enfoque, una filosofía, más que una intención. La retroalimentación

a este informe acerca más a posibles respuestas para la pregunta ¿Cómo las políticas de internacionalización de las IES, favorecen el desarrollo de competencias interculturales?

Por ahora, entusiasman varias cosas: el amplio consenso sobre la importancia de incluirlas en las política de internacionalización de las IES y que a través de ellas se asignen responsabilidades para su promoción y desarrollo; recoger declaraciones en las que la interculturalidad se ofrece “fin último de la Internacionalización”; que las políticas, apuesten por propiciar diálogos interculturales y por promover la ciudadanía global; que se defina en ellas a la educación como uno de los motores más poderosos de transformación y desarrollo sostenible, que inspira el reconocimiento de la necesidad por trascender lo teórico de la C.I. y avanzar en lo pragmático. Ahora bien, sí, es cierto que la internacionalización aporta a mejorar la calidad de la educación superior, contribuye significativamente a que las IES, afiancen sus alcances, especialmente desde y para sus funciones sustantivas y para promover la convivencia y la hermandad... sin embargo, todas estas son mediaciones... ¿Quién puede? ¿Quién hace?, son temas aun por explorar.

En ese sentido, aún quedan retos, algunos de ellos están enmarcados en promover redes y asociaciones para compartir buenas prácticas en ejercicios de sistematización, medición y evaluación de la C.I, a la vez que se debe trabajar en instancias de redes o asociaciones para promover una política pública robusta de internacionalización, que integre las condiciones territoriales, pero también las posturas nacionales e internacionales de organismos estatales y multilaterales.

Adicional, se debe identificar cómo interactuará el desarrollo de competencias multiculturales con las funciones misionales de las IES y cómo se plasma en los currículos, para que los diferentes actores, internos y externos interactúen en pro de visualizar la globalización como medio para ampliar sus capacidades culturales; a la vez, y si bien, las competencias interculturales están incluidas en el PEI y en el Plan de Desarrollo Institucional, sin embargo, aún subsisten retos para dar operatividad a las acciones

que favorezcan su desarrollo de forma técnica, más que intencional, así como en realizar mediciones, seguimiento y evaluación de la misma en la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

Altbach, F., & Forest, J (2007). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht, The Netherlands.: Springer

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: informe sobre las tendencias actuales, resumen ejecutivo*. París: UNESCO.

Cohen, L., et al. (2005). *Research Methods in Education* (Quinta ed.). New York, EE.UU.: Taylor & Francis e-Library.

Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá.

Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (Quinta ed.). Los Angeles, EE. UU.: SAGE Publications, Inc.

De Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2),77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78018793007.pdf>

Deardorff, D. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales. Círculos de narraciones*. París, Francia: UNESCO.

Deardorff, D. K. (2019) *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Paris: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>

Ellet, W. (2018) *The Case Study Handbook. A Student's Guide*. Boston, EE. UU.: Harvard Business Review Press.

Gacel-Ávila, J. (2005). The internationalisation of higher education: A paradigm for global citizenry. *Journal of studies in international education*, 9(2), 121-136. <https://doi.org/10.1177/1028315304263795>

Gacel-Ávila, J. (2018). *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. Balance regional y prospectiva*. Caracas: UNESCO-IESALC. http://erasmusplusriesal.org/sites/default/files/libro_la_es_inter_e_integracion_cres.pdf

Gacel-Ávila, J., & Rodríguez-Rodríguez, S. (2018). *Internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. Un balance*. Guadalajara: UNESCO-IESALC.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Hudzik, J.K. (2011). *Comprehensive internationalization: From concept to action*. Washington, D.C.: NAFSA, Association of International Educators. <https://shop.nafsa.org/detail.aspx?id=116E>

IAU. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: 2003 IAU Survey Report*. Czech Republic: International Association of Universities. <https://www.yumpu.com/en/document/read/62774196/executive-summary-iau-1st-global-survey-2003>

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior [ICETEX]. (2020). *Plan Estratégico 2021 – 2024*. Bogotá, D.C.: Oficina Asesora De Planeación. <https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/atenci%C3%B3n-al-ciudadano/participaci%C3%B3n-ciudadana/mecanismos-de-participacion/plan-estrategico-icetex-2021-2024-pag-web.pdf?sfvrsn=4>

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior [ICETEX] & Colombia Challenge Your Knowledge [CCYK]. (2018). Herramientas para el trabajo intercultural con un enfoque internacional. La interculturalidad y la inclusión social en la educación superior. Memorias de *Talleres Realizados en el 2017 por la Red Colombia Challenge Your Knowledge* (p. 56). Bogotá.

Jones, E., & Brown, S. (2007) *Internationalising higher education*. New York, EE.UU: Routledge.

Knight, J. (2002) *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. The Observatory on Borderless Higher Education. London: United Kingdom.

Knight, J. (2007). Internationalization brings important benefits as well as risks. *International Higher Education*, (46). <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/download/7939/7090>

Maringe, F., & Foskett, N. (Eds.). (2010). *Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Great Britain: MPG Books Group, Continuum International Publishing Group.

Mertens, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (Cuarta ed.). EE.UU.: Gallaudet University, Sage Publications, Inc.

OECD/IBRD/The World Bank. (2013). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Colombia, Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180710-es>

ONU. (2015) Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el*

Desarrollo Sostenible. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1yLang=S

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD]. (2019). PISA 2018 Global Competence Framework. En *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/043fc3b0-en>.

Pinto, S. (2018). Competencia intercultural en la educación superior: perspectivas de los académicos. *On the Horizon*, 26(2), 137-147. <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2015) *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://n9.cl/ql78a>

Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>

Red Colombiana de Internacionalización [RCI]. (2020). *Informe de Gestión*. <https://rcicolombia.org/wp-content/uploads/2021/01/INFORME-DE-GESTIÓN-RCI-2020-30.11.2020.pdf>

Salmi, J., Martínez Barrios, P., Nupia, C. M., Lucio-Arias, D., Lucio, J., Langebaek Rueda, C. H., Téllez Mendivelso, F., Anzola-Pardo, G., Arango Murcia, A. M., Cañón Pinto, J., Cruz de Medina, V., Toro Hoyos, S. J., Vélez Ramírez, J. V., De Wit, H., Prieto Martínez, L. D., Valderrama Guerra, C., Allain-Muñoz, S., Aponte González, C., Jaramillo Manjarrés, N. (2014). *Reflexiones para la política de internacionalización de la educación superior en Colombia*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Reflexiones2014.pdf

Scott, Peter (2005). The Global Dimension: Internationalising Higher Education. En: B. Khem & H. De Wit (Eds.), *Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective*. Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society.

Sebastián, J. (2004). *Cooperación e Internacionalización de las Universidades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Sebastian, J. (2017). Dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. *Higher Education and Society*, 21(21), 119-145. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/30>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (Segunda ed.). Madrid, España: Sage Publications, Inc.

Timmons, V., & Cairns, E. (2010). Case study research in education. En Albert J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

UNESCO. (2 de octubre de 1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad del Rosario. (26 de septiembre de 2016). *¿Cuál es el papel de la internacionalización de la educación superior? - Capítulo 26* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=xuDts_JZJSw

Van der Wende, M. (2001). Internationalization policies: about new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14, 249-259.

World Economic Forum. (17 de abril de 2019). *Formación post secundaria pertinente*. https://toplink.weforum.org/knowledge/insight/a1Gb0000000LPPfEAO/explore/dimension/a1Gb00000015QrmEAE/summary_

Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: design and methods* (Sexta ed.). London, United Kingdom: Sage Publications, Inc.

El desarrollo de competencias en enfermería desde las prácticas docentes

Angie Julieth Bonnet López

Robinson Cardona Cano

Resumen

En el presente artículo busca evidenciar el proceso de abstracción y generación de categorías de comprensión, para la investigación denominada *Prácticas docentes para el desarrollo de competencias en enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia y Herzzentrum del estado Bad Krozingen, Alemania*, realizada en el marco de la tercera cohorte de la Maestría en Educación modalidad virtual – Línea Educación Superior, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la cual parte de la base de que la enfermería es una única disciplina, cuya formación por competencias busca el desarrollo integral del estudiante para el desempeño profesional, donde el papel de las practicas docentes, como puente del proceso enseñanza aprendizaje entre el estudiante y el docente, cobra un papel protagonista, teniendo en cuenta los marcos de referencia tanto en el concepto de competencias como en el de prácticas docentes, así como los marcos regulatorios para el análisis de la educación de enfermería con base en competencias, para Latinoamérica, Europa y los dos casos específicos; de allí se partirá a realizar un análisis documental acerca de las practicas docentes para el desarrollo de competencias en enfermería a través de la búsqueda sistemática que incluyo artículos en bases indexadas, los documentos normativos e institucionales, y los documentos de otras fuentes compuestas por libros y tesis, de las cuales se logra identificar la configuración de las categorías a través de la definición de las subcategorías, junto con la identificación de los autores significativos.

Palabras clave: practicas docentes, desarrollo de competencias, enfermería, competencias profesionales.

Abstract

This article seeks to demonstrate the process of abstraction and generation of categories of understanding, for the research called Teaching practices for the development of competencies in nursing at the University of Antioquia, Medellín, Colombia and Herzzentrum of the state of Bad Krozingen, Germany, carried out in the framework of the third cohort of the Master of Education in virtual modality - Higher Education Line, of the Faculty of Education of the University of Antioquia, which starts from the basis that nursing is a single discipline, whose training by competencies seeks the integral development of the student for professional performance, where the role of teaching practices, as a bridge of the teaching-learning process between the student and the teacher, takes on a leading role, taking into account the reference frameworks both in the concept of competencies and in that of teaching practices, as well as regulatory frameworks for the analysis of education nursing based on competencies, for Latin America, Europe and the two specific cases; From there, a documentary analysis about teaching practices for the development of nursing competencies will be carried out through a systematic search that includes articles in indexed databases, normative and institutional documents, and documents from other sources made up of books and thesis, of which it is possible to identify the configuration of the categories through the definition of the subcategories, together with the identification of the significant authors.

Keywords: teaching practices, skills development, nursing, professional skills.

Introducción

Este tipo de reflexiones educativas son, en sí mismas, una manera de entender que la educación tiene por objeto una formación integral, es decir, no sólo se simplifica en dar contenido técnico e instruccional, sino también en promover condiciones en la profesionalización, desde las competencias en el marco del cuidado, con el fin que quienes se desempeñen en este campo puedan reconocer que han sido formados no sólo desde los conocimientos esenciales, las habilidades técnicas o la formación actitudinal, sino también, desde una educación que les permite tener el criterio necesario para saber en qué momento y de qué manera usar el bagaje de competencias dado en las instituciones, de manera que

sean consciente sobre lo que debe ser implementado para favorecer el cuidado de las personas.

Bajo esta perspectiva se ha realizado la investigación: *Prácticas docentes para el desarrollo de competencias en enfermería de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia y Herzzentrum del estado Bad Krozingen, Alemania*, realizada en el marco de la tercera cohorte de la Maestría en Educación modalidad virtual – Línea Educación Superior, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la investigación, ha buscado reconocer las prácticas docentes para el desarrollo de competencias en enfermería implementadas por los profesores de las instituciones de formación antes mencionadas.

Como uno de los resultados, a continuación, se presenta las categorías de análisis, resultado de una búsqueda sistemática realizada en bases de datos, documentos institucionales y normativas, que permiten ver una realidad compleja para el caso de la enfermería en el tema de trabajo de la investigación.

Un acercamiento a los marcos regulatorios

El proyecto Tuning Europa (2006) propone un listado de competencias genéricas, de las cuales 30, se encuentran también en el proyecto Tuning América Latina (2007), donde se proponen tres de forma adicional que responden a las necesidades del contexto, en el marco del compromiso con la preservación del medio ambiente y sociocultural, junto con la responsabilidad social y el compromiso ciudadano. Dentro de la procedencia del concepto de competencias genéricas se resaltan las premisas de Delors (1996), quien “propone la necesidad de generar conocimientos relevantes y significativos en los estudiantes, de forma tal, que los mismos puedan desarrollar una vida social, laboral y personal de manera óptima” (p. 39). Es así, como se establecen los fundamentos de la formación educativa en la actualidad, basados en el aprender a hacer, conocer, ser y convivir.

Delors (1996), también propone la deconstrucción del punto de vista de la educación instrumental, donde se encuentra la pers-

pectiva de adquisición de conocimientos de forma obligatoria, promoviendo una educación donde se posibilite el descubrimiento e incremento de la creatividad, permitiendo así la formación multi esférica del sujeto incluyendo el aprender a ser.

En consecuencia, con lo anterior, en el desarrollo de competencias genéricas García (2005) afirma, “deben ir dirigidas hacia la existencia de atributos personales como el conocimiento (proposicional y tácito), habilidades cognitivas, habilidades prácticas, motivación, valores, actitudes y esquemas de percepción”. (p. 9). Conforme a esto, la formación que permite el enlazamiento entre el desarrollo de habilidades específicas de cada campo académico y el desarrollo del sujeto en otras esferas que responden a su propio contexto, es una formación integral de la persona, a la cual va dirigida el desarrollo de competencias genéricas. En ese sentido, esta es una apuesta a la integralidad de la formación desde las competencias, es decir, la no centralidad en la instrumentalización técnica del conocimiento, por el contrario, es la trascendencia de este, en tanto quien asume una competencia es un ser en interacción con otros.

Los lineamientos del proyecto Tuning Latinoamérica (2007), dicen que la enfermería es vista como “una disciplina profesional, haciendo parte del papel de fuerza viva de la sociedad, que se encuentra a la defensa de la vida y el planeta, con el propósito de promover el bienestar del ser humano, por medio de la gestión del cuidado enmarcado en la dimensión holística, ética e interpersonal”. (p. 147). Es así, como el factor de la bidimensionalidad de lo humano, es tenido en cuenta, en tanto se es un conjunto de cosas, es decir, seres sociales, cognitivos, culturales, emocionales, físicos, económico, entre otros aspectos que hacen que el hacer profesional junto con sus competencias requeridas entre en interacción con una amalgama de complejidades que no sólo están en el ámbito del cuidado, sino que es una labor más global en línea con la gestión del cuidado.

La situación de enfermería en los países de Latinoamérica, como se relaciona en el proyecto Tuning Latinoamérica (2007), donde se enmarca las competencias específicas, las que confie-

ren identidad y consistencia a los programas de enfermería, se encuentran en dos modalidades, la técnica y la profesional. La profesión tiene una orientación generalista, de la cual se originan profesionales capacitados en la asistencia integral de la persona, familia y comunidad. En cuanto a los componentes de los planes de estudio el proyecto Tuning Latinoamérica (2007) resalta la gestión del cuidado, la investigación, la educación, la autonomía profesional, el trabajo en equipo, la actitud crítica y la aplicación de principios éticos. En ese sentido, los planes son constituidos entonces, por ciencias psicosociales, biológicas y científico profesionales que se actualizan constantemente para adaptarse a las poblaciones y necesidades.

A través del proyecto Tuning Latinoamérica (2007) se identifican las competencias que tenían mayor relevancia, desde la perspectiva latinoamericana, para referencia del presente estudio, desde el punto de vista de los docentes, en este caso llamados académicos.

Tabla 1. *Competencias más importantes, según la medida y por orden decreciente de importancia*

Grupo	Mas importantes
Académicos	<p>V05 Demuestra respetos por la cultura y los derechos humanos en las intervenciones de enfermería en el campo de la salud</p> <p>V10 Capacidad para planificar, organizar, ejecutar y evaluar actividades de promoción, prevención y recuperación de la enfermedad con criterios de calidad</p> <p>V21 Capacidad para administrar en forma segura fármacos y otras terapias con el fin de proporcionar cuidado de enfermería de calidad</p> <p>V11 Capacidad de trabajar dentro del contexto de los códigos éticos, normativos y legales de la profesion</p> <p>V20 Capacidad para defender la dignidad de la persona y el derecho a la vida en el cuidado interdisciplinario de la salud</p> <p>V17 Capacidad de aplicar en la practica los principios de seguridad e higiene</p>

Fuente: Adaptación de tabla original Proyecto Tuning Latinoamérica, (2007, p. 152)

Por otra parte, su homólogo, el proyecto Tuning Educational Structures in Europa. (2006), menciona que la enfermería es una disciplina práctica y se reconoce, tanto arte, como ciencia basada en los conocimientos propios, de las ciencias y las humanidades. Allí se describe que el enfermero, para ejercer en el marco europeo debe contar con equivalencia de primer ciclo/nivel de grado, conocido como “graduado “ o “enfermero registrado”, términos que no corresponde a una descripción clara de niveles académicos, motivo por el cual, se han descrito como limitadas las posibilidades de continuar estudios y desempeñar otra actividad, como es el caso de Alemania, puesto que el título de enfermera registrada no se encuentra de la mano a una cualificación de educación superior, motivo por el cual las enfermeras se ven avocadas a realizar estudios frecuentemente de otras disciplinas o en países extranjeros.

En este nivel, como se describe en el proyecto Tuning Educational Structures in Europa. (2006), las enfermeras tienen acceso a empleos de asistencia social y sanitaria, enmarcados en la categoría de empleos centrados en las personas, como lo son por ejemplo las industrias de servicio y auxiliares de vuelo; así, se describe la aplicación de conocimientos a la práctica y el compromiso ético como las competencias genéricas más importantes; por otro lado, dirección, gestión administración de servicios sanitarios y habilidades de investigación como las competencias de menor énfasis.

En el documento Tuning Educational Structures in Europa (2006), se resaltan del mismo modo, cuáles son las competencias que debe tener el enfermero. Desafortunadamente las metodologías utilizadas, tanto para el proyecto en Latinoamérica, como en el de la unión europea no fueron los mismos en cuanto a sus componentes en análisis, y se localizó para los académicos cuáles son las competencias más importantes en el ámbito de Latinoamérica, pero en el ámbito europeo, estas se clasificaron por nivel de estudio del enfermero.

Justo este punto, invita a la reflexión investigativa de la presente investigación, enfatizada en este vacío en el conocimiento que permita encontrar o diferencias las practicas docentes que

favorecen el desarrollo de competencias en enfermería, entendiéndola como una misma y única disciplina, identificadas en nuestros dos casos, y que de una manera comprensiva se quiere poner en conversación para saber cómo desde el hacer docente se favorece el desarrollo de competencias en la enfermería.

Para dar vía a lo anterior, ha de decirse que la práctica docente, entendiéndola desde García et al. (2008) como: “todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente” (p. 4). Este concepto, sin embargo, en la actualidad se basa en que es un ejercicio de relaciones, como es presentado por Granados et al. (2017), donde se evidencia un profesor que no solo tiene una relación social de orden pedagógico con sus estudiantes, si no también, cercano a la escuela donde cuenta con oportunidades de mejora, donde estas relaciones se encuentran determinadas con un conjunto de contenidos y saberes culturales.

Un acercamiento a las apuestas de formación de los casos de estudio

Si bien, no hay una referencia explícita a que la Facultad de enfermería de la universidad de Antioquia, dentro de su plan de estudio mencione una lista específica acerca de las competencias que promueve, si es posible develar dentro del plan de estudios y el perfil de formación, aspectos orientados a un posible mapa de competencias, de donde se logra entender en línea con Infomed (2021), que hay nueve temas de trabajo:

1. La formación general en prevención de Riesgos: El/la profesional tiene conocimientos generales suficientes sobre la prevención de riesgos en su puesto de trabajo (p. 5).
2. Organización y legislación sanitaria: El/la profesional conoce la estructura organizativa sanitaria y la legislación vigente (p. 8).
3. Conocimiento en metodología de cuidados enfermeros: Técnica específica (se especificarán los cuidados por unidad y tipo de pacientes) (p. 8).

4. Promoción de la Salud (educación para la salud, consejos sanitarios): Técnica específica (p. 9).
5. Capacidad para la toma de decisiones: El/la profesional toma decisiones en base a su responsabilidad asumiendo las consecuencias de estas con autonomía, no requiriendo de forma sistemática la aprobación de su superior (p. 32).
6. Capacidad para las relaciones interpersonales (asertividad, empatía, sensibilidad interpersonal, capacidad de construir relaciones): El/la profesional tiene habilidades sociales que pone de manifiesto en su entorno profesional y en cualquier situación de interacción personal (p. 32).
7. Actitud de aprendizaje y mejora continua: El/la profesional busca continuamente cómo obtener aprendizaje, incluso de los errores, para mejorar su actividad diaria (p. 54)
8. Orientación al cliente (el ciudadano como centro) respecto de los derechos de los pacientes: El/la profesional antepone las necesidades del cliente y sus expectativas a cualquier otra consideración o interés (p. 55).
9. Respeto y valoración del trabajo de los demás, sensibilidad a las necesidades de los demás, disponibilidad y accesibilidad: El/la profesional es consciente de que sin los demás, su trabajo no sería óptimo. Sabe reconocer las aportaciones, sabe establecer mecanismos de potenciación (p. 56-57).

Por su parte, el Universitäts Herzzentrum Bad Krozingen, dentro del desarrollo del plan de estudios, que es establecido por el departamento de Baden – Württemberg, al igual que en anterior caso, no cuenta con una lista específica acerca de las competencias que promueve, pero estas se encuentran inmersas en cada uno de los módulos establecidos con sus respectivos objetivos de aprendizaje, a la luz del mapa de competencias y en línea con Informed (2021), se puede decir que hay un foco en diez temas de trabajo:

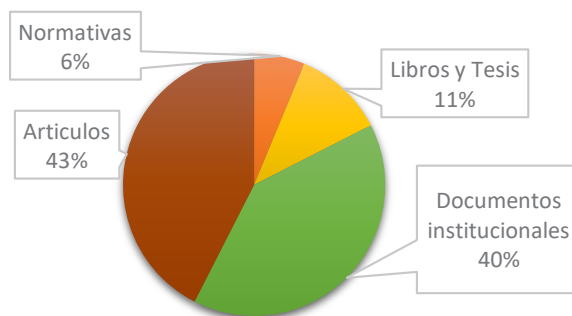
1. Calidad nivel básico: Conocimientos básicos de calidad (p. 1).
2. Metodología de Investigación nivel básico (búsqueda bibliográfica, bases de datos documentales, EBE, ...): El/la profesional

conoce las metodologías y técnicas básicas para participar adecuadamente en un proyecto de investigación o liderarlo (p. 2-3).

3. Metodología en gestión de procesos (flujogramas, guías de práctica clínica, mapa de cuidados, gestión de casos...): El/la profesional conoce métodos para gestionar una organización por procesos (p. 4).
4. Formación general en Prevención de Riesgos: El/la profesional tiene conocimientos generales suficientes sobre la prevención de riesgos en su puesto de trabajo (p. 5).
5. Capacidad para detectar problemas y aplicar soluciones: El/la profesional analiza las situaciones con criterio y juicio analítico para identificar posibles alteraciones y aplicar la solución adecuada (p. 32).
6. Capacidad para las relaciones interpersonales (asertividad, empatía, sensibilidad interpersonal, capacidad de construir relaciones): El/la profesional tiene habilidades sociales que pone de manifiesto en su entorno profesional y en cualquier situación de interacción personal (p. 32).
7. Capacidad de trabajo en Equipo: El/la profesional manifiesta capacidad de colaborar y trabajar adecuadamente con los demás miembros del equipo en la consecución de objetivos comunes, generándose un entorno de apoyo mutuo (p. 33).
8. Individualización de cuidados: Manifestación adecuada (p. 35).
9. Orientación al cliente (el ciudadano como centro) respecto de los derechos de los pacientes: El/la profesional antepone las necesidades del cliente y sus expectativas a cualquier otra consideración o interés (p. 55).
10. Respeto y valoración del trabajo de los demás, sensibilidad a las necesidades de los demás, disponibilidad y accesibilidad: El/la profesional es consciente de que sin los demás, su trabajo no sería óptimo. Sabe reconocer las aportaciones, sabe establecer mecanismos de potenciación (p. 56-57).

La realidad del desarrollo de competencias de enfermería en la literatura

En la búsqueda sistemática se hizo una captura y análisis de la cantidad de textos localizados, incluyendo los documentos normativos e institucionales, tanto de Alemania como de Colombia y los documentos de otras fuentes compuestas por libros y tesis. En la siguiente grafica se muestra la totalidad de textos localizados representados en porcentajes (normativas 5, libros y tesis 9, documentos institucionales 32, artículos de bases de datos 34, para un total de 80), que cumplieran con los siguiente criterios: 1. Hablan de uno, dos o de los tres temas del estudio (prácticas docentes, desarrollo de competencias, educación superior en enfermería), 2. En el texto integran información orientada a ver la articulación de dos de los tres términos del estudio, 3. Hay acceso a la totalidad del texto.



Gráfica 1. *Totalidad de textos*

Gracias al paso anterior, se abstrajeron las categorías de comprensión, el primer paso a realizar fue la búsqueda de información, la cual se hizo dependiente del tipo de documento al cual se accedía. En la siguiente tabla, se identifica la forma en la que se realizó la búsqueda de artículos en las diferentes bases de datos.

Tabla 2. Clasificación artículos de bases de datos

Códigos aplicados	Buscador Web of Science (Bws) (1-10)	Buscador Scopus (Bsc) (1-8)	Buscador PubMed (Bpm) (1-2)	Buscador Redalyc (BrI) (1-14)
Buscador usado	Web of science	Scopus	Pubmed	Redalyc
Fecha de búsqueda	03.05.2020	19.05.2020	03.05.2020	14.05.2020
Palabras usadas en la búsqueda	Teaching practice, nursing	Teaching practice, nursing	Teaching practice, nursing	Teaching-practice, nursing
Ecuación de búsqueda	“teaching practice” and nursing	“teaching practice” and nursing	“teaching practice” and nursing	“teaching-practice” and nursing
Resultados obtenidos	38	284	129	69
Textos filtrados	18	26	7	39
Filtros aplicados	Últimos 5 años, artículo, acceso abierto	Últimos 5 años, artículo, acceso abierto	Últimos 5 años, artículo, acceso abierto	Últimos 5 años
Textos exportados	10	8	2	14

Fuente: Elaboración propia

A partir de la casilla de textos extraídos, se realizó un análisis de los resúmenes y las palabras clave, posteriormente, se hizo la clasificación de los documentos con respecto a relevancia, siendo los que obtenían el número 1 los de mayor relevancia y 3 los de menor con respecto al tema de estudio. Con esta clasificación se inició la lectura a profundidad de los documentos, teniendo como punto de partida los de mayor relevancia, dentro de los cuales se identificó el surgimiento de las categorías, autores representativos y concepto a trabajar; de allí se localizaron las primeras categorías y las 14 subcategorías de estudio.

Como segunda fase se realizó la búsqueda de documentos normativos e institucionales en torno a la educación superior y la enfermería, de los dos países analizados, Colombia y Alemania, así como los documentos relacionados con los planes de estudio de los dos programas de los casos de estudio, como se aprecia a continuación:

Tabla 3. *Clasificación de documentos normativos e institucionales de Colombia y Alemania*

Palabra usada y Códigos aplicados	Fecha de búsqueda	Resultados obtenidos	Textos exportados
Normativa alemana (Na) (1)	20.05.2020	1	1
Normativa colombiana (Nc) (1-4)	20.05.2020	4	4
Institución Alemania (Ia) (1)	23.05.2020	1	1
Institución Colombia (Ic) (1-32)	23.05.2020	32	31

A partir del análisis y la lectura de estos documentos se identificó otra subcategoría, como lo fue las competencias en enfermería, lo anterior, alineado con el proyecto Tuning Unión Europea (2006) y Latinoamérica (2007). Finalmente, se localizaron otros elementos en tesis y libros, los cuales se integraron al análisis de los anteriores documentos, brindando así un aporte teórico a la definición de las categorías de comprensión.

Tabla 4. Clasificación otros documentos

Códigos aplicados	Palabra usada	Fecha de búsqueda	Palabras usadas en la búsqueda	Resultados obtenidos	Textos filtrados	Filtros aplicados	Textos exportados
Of (9)	Libros y tesis	25.05.2020	Practicas docentes y enfermería	15	9	Contenido	9

Para finalizar, se determinó las categorías y subcategorías que serían el punto de orientación del estudio, por lo cual se clasificaron en 4 grupos de la siguiente manera:

Tabla 5. Categorías y subcategorías

Categoría	Subcategorías
1. Practicas docentes	1.1. casos de estudio en las practicas docentes
	1.2. componentes practicas docentes
	1.3. efectividad practicas docentes
	1.4. estrategias en las practicas docentes
	1.5. otras actividades en las practicas docentes
	1.6. TIC y prácticas docentes
	1.7. medición de prácticas docentes
2. Competencias profesionales	2.1. competencias en enfermería
	2.2. medición de competencias
3. Características de la enseñanza	3.1. limitaciones en la práctica docente
	3.2. Recomendaciones
4. Educación en enfermería	4.1. relación enfermería educación
	4.2. relación estudiante-profesor en las practicas docentes
	4.3. relación practicas docentes y competencias

Fuente: Elaboración propia

Con ello se procedió a brindar definiciones a partir de la literatura, tanto las categorías como las subcategorías, para el proceso de análisis de la información y comprensión de los casos en estudio.

A modo de conclusión: un acercamiento a la comprensión del desarrollo de competencias en enfermería

En cuanto a la *categoría 1: Practicas docentes*, la literatura dice que esta se configura a través de sus componentes, de la efectividad, de las estrategias, el uso de los casos de estudio y otras actividades, las estrategias de medición y su relación con las TIC, por lo cual se definirá cada una con base en los hallazgos del análisis documental.

Según Fachkommission (2019), la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (2018) y González (2015), los casos de estudio en las practicas docentes son ejercicios docentes enmarcados en el currículo, donde el profesor presenta las situaciones de cuidado, salud y casos clínicos, como metodología de enseñanza aprendizaje, pueden ser de origen personal, ajenas o hipotéticas, de las cuales se puede abstraer lo generalizable y típico a lo que se puede enfrentar un enfermero en su práctica profesional, que exigen del estudiante la relación de las competencias adquiridas.

Los componentes de las practicas docentes son tres, el primero estructural, en el cual se contemplan el trazo de objetivos, los recursos didácticos y contenidos necesarios, la estrategia pedagógica, actividades y contenidos a utilizar. El segundo componente, el práctico, en el cual se encuentran, tanto el estudiante, como el docente, en medio de un ambiente empático y horizontal de estructuras de dialogo libres de dominación y el tercero, el evaluativo que incluye la autoevaluación docente y del alumno de acuerdo con la Ley 115 de 1994, Peña Guerrero (2003) y Medina (1996).

A través de Ajuwon et al. (2018), Do Carmo-Menegaz et al. (2015), Van Wyngaarden et al (2015), Coetzee (2018) y Peña Guerrero (2003), se logra relacionar la efectividad de las practicas docentes relacionada con 4 aspectos: docente, estudiante, social

y evaluación; dentro del primero, brindar a los estudiantes instrucciones claras y precisiones acerca de la información sobre actividades que se les asignan, sumado a la selección de recursos apropiados para los contenidos siempre contando con alternativas de respaldo hasta que los estudiantes entiendan el tema, así como la veracidad para resolver dudas que surjan; dentro del aspecto relacionado a los estudiantes, se encuentran las habilidades de diálogo y el compromiso con las actividades de enseñanza aprendizaje; en el social, se haya una relación de comunicación horizontal de aprendizaje mutuo enmarcada en la buena voluntad, por último la evaluación, donde se realiza reflexión sobre las prácticas y las necesidades de aprendizaje del alumno junto con estudiantes y pares.

Las estrategias en las practica docente localizadas en la literatura, incluyen el establecimiento de grupos democráticos, el uso de incentivos competitivos con los estudiantes que incluyen recompensas, las tutorías, las guías sobre el método de trabajo, el estudio independiente (lectura, análisis, discusión y elaboración de documentos sintéticos), presentaciones orales y uso de la metodología proceso de atención en enfermería (PAE) según Ajuwon et al. (2018), Martínez et al. (2018), Fachkommission. (2019), la Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia (2018) y Medina (1996). Por su parte, Naicker & Rensburg (2018), Do Carmo-Menegaz et al. (2015) y la Fachkommission (2019), también destacan otras actividades usadas de manera común en las practicas docentes, son las discusiones en grupos pequeños, el juego de roles, la resolución de problemas, el uso de películas/videos, observación-practica de procedimientos y la generación de proyectos.

El uso de las herramientas TIC en las practicas docentes esta mediado por el ambiente ameno, las discusiones en tiempo real, el desarrollo de las nuevas habilidades y la familiaridad que tienen los participantes con las plataformas y sus recursos según Ajuwon et al. (2018).

Pagnucci et al. (2015), Do Carmo-Menegaz et al. (2015) y Van Wyngaarden et al. (2018) destacan que los sistemas de medición encontrados para las practicas docentes se basan en uso de

herramientas como cuestionarios para la recopilación de información sobre estrategias pedagógicas que pueden haber empleado en sus prácticas docentes, así como el impacto de estas prácticas en el aprendizaje y el desarrollo de la enseñanza por medio de constructos como los propuestos por Lee Shulman en 2005, dentro de los que se encuentran: fuentes de base del conocimiento docente, categorías de base de conocimiento docente, y el modelo de razonamiento y acción pedagógica. Por otro lado, también se encontró la metodología reflexiva por medio de la investigación acción con grupos docentes.

Para el caso de la *categoría 2: Competencias profesionales*, Está compuesta por su relación con la enfermería y la medición de las competencias. Las competencias en enfermería apuntan a la formación humanística, perfilando el estudiante como responsable y dispuesto en la autoconstrucción de conocimiento, abierto al cambio, con conciencia social, crítico, creativo, dispuesto al aprendizaje y comunicativo, quien es capaz de identificar sus potencialidades, esferas de desarrollo, actitudes y valores requeridos para las relaciones humanas y la interacción comunicativa en el ejercicio del profesional de enfermería, según Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería. (2018).

Martínez et al. (2018) y Rodríguez et al. (2018), destacan que la medición de competencias se ha basado en instrumentos sobre la opinión de los estudiantes con escalas Likert acerca del nivel de satisfacción o, por otro lado, dividiendo las competencias en dominios donde se hayan conocimientos, habilidades y criterios de desempeño.

En lo referente a la *categoría 3: Características de la enseñanza*, Se compone de las limitaciones y las recomendaciones en torno a las prácticas docentes. En cuanto a las limitaciones en las prácticas docentes, se destacan dentro de la literatura localizada cuatro, dentro de las cuales se encuentra la dificultad de seguimientos individualizados a estudiantes y participación activa de los mismos en grupos numerosos, la falta de autorreflexión sobre las prácticas y métodos de enseñanza a través de los docentes, la poca alusión de los docentes sobre las competencias que se pro-

pone desarrollar y la falta de fundamento pedagógico didáctico que respalde la práctica docente en enfermería, encontrando predominante la transmisión de saberes, contenidos y procedimientos disciplinares, de acuerdo con Martínez et al. (2018), Naicker & Rensburg, (2018), Morales (2017) y Morales (2017).

Para Do Carmo-Menegaz et al. (2015) y Medina (1996), se destacan tres recomendaciones entorno a las practicas docentes, una de ellas es brindar capacitación docente plena sobre pedagogía con todas sus categorías de conocimiento promoviendo la reflexión y el ajuste de recursos dependiendo a la demanda, individualizar al estudiante comprendiendo sus diferencias y necesidades de aprendizaje y desarrollo, finalmente, tanto el estudiante como el docente deben comprender los compromisos/sentimientos de ser agentes de cambio, responsables y tener sentido de pertenencia.

Por último, en la *categoría 4: Educación en enfermería*, Esta categoría se encuentra compuesta por las relaciones existentes entre la enfermería y la educación, estudiante y profesor, practicas docentes y competencias. La relación educación enfermería está determinada por la falencia de formación docente en torno a los aspectos pedagógicos, con lo cual, basan en su experiencia clínica de sus prácticas en mayor medida, seguido del plan de estudios, su preparación académica y, por último, lo aspectos conceptuales dando a la profesión una visión predominantemente técnica, según Pagnucci et al. (2015) y Morales (2017).

Ajuwon et al. (2018), Martínez et al. (2018), González (2015) y Castillo (2017) encuentran que la relación estudiante profesor, está determinada por el ambiente y el rol que debe asumir cada uno, en cuanto al ambiente debe estar basado en la confianza y el reconocimiento del otro, dentro de los roles, siendo el docente una figura orientadora, que ofrece ayudas necesarias, y que es capaz de resolver dudas que surjan, en cuanto al estudiante, consciente de que es el responsable de su aprendizaje.

La relación entre las prácticas docentes y las competencias están centradas en el papel actitudinal y el accionar del docente, pues recalcan que debe ser reflexivo, facilitador, que mantiene

una relación horizontal y de dialogo con los alumnos, está atento a la autoobservación de sus acciones para aproximarse al aprendizaje significativo poniendo en el centro de interés el estudiante. La acción del docente para compartir su comprensión, también le permite al estudiante juzgar, valorar y criticar, desarrollar la competencia de toma de decisiones y expandir así el conocimiento de ambos; según Morales (2017) el constructivismo como fundamento de la práctica docente de enfermería en el contexto de la formación por competencias, aspecto compartido por Do Carmo-Menegaz et al. (2020).

Referencias bibliográficas

Ajuwon, A., Pimmer, C., Odetola, T., Gröhbiel, U., Oluwasola, O., & Olaleye, O. (2018). Mobile Instant Messaging (MIM) to support teaching practice: Insights from a nurse tutor program in Nigeria. *Malawi medical journal : the journal of Medical Association of Malawi*, 30(2), 120–126. <https://doi.org/10.4314/mmj.v30i2.12>

Castillo Parra, S. (2017). *Práctica pedagógica de profesores/as expertos/as en la formación clínica de estudiantes de enfermería* [Tesis de doctorado]. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Fachkommission. (2019). *Rahmenpläne der Fachkommission*. Recuperado de: https://www.mags.nrw/sites/default/files/asset/document/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf

Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. (2018). *Plan de estudios*. Obtenido de sitio web de Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/enfermeria/estudiar-facultad/pregrado/enfermeria>

García, B., Loredo, J., y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión*. Mexico: Revista electrónica de Investigación Educativa.

García, C. M. (2005). *Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones*. <https://www2.ulpgc.es/hege/almacen/download/44/44715/defcompetegenerespeci.pdf>

Gonzalez, Mariela A. (2015). *La identidad de los académicos de Enfermería: un proceso de construcción*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

González, Mariela A. (2015). *La identidad de los académicos de enfermería: un proceso de construcción*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.

Granados, L., Martínez, L., & Romero, S. (2017). *(Re)significación de la práctica docente: reflexiones acerca del que hacer del maestro*. Colombia: Educacion y Ciencia.

Infomed (2021). *Mapa de Competencias para Enfermería*. http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/infodir/mapa_de_competencias_para_enfermeria.pdf

Martínez, M., Canalejas, C., Parro, A., Cid, M., García, A., & Martín, C. (2018). *Estrategia colaborativa para la integración de competencias en la formación de grado en enfermería*. Madrid: Educación Médica.

Medina, José A. (1996). *La pedagogía del cuidado: Saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería*. Barcelona: Laertes, psicopedagogía

Do Carmo-Menegaz, J., & Schubert Backes, V. M. (2015). Education for the unified health system: what do good professors do from the perspective of students?. *Investigacion y educacion en enfermería*, 33(3), 500-508. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072015000300014

Do Carmo-Menegaz, J., Shubert Backe, V. M., Medina, J. L., Prado, M. L., & Pedroso Canever, B. (2015). Pedagogical practices of good nursing, medicine, and dentistry professors from the students' perception. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 24, 629-636. <https://www.scielo.br/j/tce/a/sfHnzCdK5vkhTy9CNj6mnDy/?lang=en#>

Do Carmo-Menegaz, J., Schubert-Backes, V., Medina-Moya, J. L., & Naiara-Leal, S. (2020). Profesores y conocimiento del contenido sobre la formación para el SUS. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 111-126. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pcdc>

Morales, A. (2017). El Constructivismo como fundamento de la Práctica Docente de Enfermería en el contexto de la Formación por Competencias. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, V(1). <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/468>

Morales, A. (2017). Entre la racionalidad técnica y los saberes profesionales. La Práctica Docente en una Unidad Académica de Enfermería de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. *Dilemas contemporáneos. Educación, política y valores*, IV(3). <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/283>

Naicker, K., & Van Rensburg, G. H. (2018). Facilitation of Reflective Learning in Nursing: Reflective Teaching Practices of Educators. *Africa Journal of Nursing and Midwifery*, 20(2). <https://doi.org/10.25159/2520-5293/3386>

Pagnucci, N., Carnevale, F., Bagnasco, A., Tolotti, A., Cadorin, L., & Sasso, L. (2015). *A cross-sectional study of pedagogical strategies in nursing education: opportunities and constraints toward using effective pedagogy*. Italy: BMC Medical Education.

Peña Guerrero, L. E. (2003). *Características requeridas en el docente de enfermería según opinión de la comunidad educativa de enfermería de la UNMSM 2001-2002* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/Peña_gl/contenido.htm

Tuning América Latina. (2007) *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf

Tuning Educational Structures in Europa. (2006). *La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto. http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf

Van Wyngaarden, A., Leech, R., & Coetzee, I. (2018). Assessing the value of action research: Using a world café to explore the professional journey of nurse educators. *South African Journal of Higher Education*, 32(6), 519-531. <https://doi.org/10.20853/32-6-2974>

(Auto) reflexión de la práctica en el aula: construcción de competencias docentes para la enseñanza del Aprendizaje Basado en Problemas

Edgar Fidel Lozano Salmorán

Antonio Gómez Nashiki

Resumen

El capítulo muestra la construcción de competencias docentes para la enseñanza del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). A través de un curso de actualización para tutores-abp se realizó el análisis de su práctica tutorial en el aula, el objetivo fue promover la innovación en sus procesos de tutoría en los módulos correspondientes a los últimos semestres de la licenciatura en Medicina Veterinaria y Zootecnia (MVZ), de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), de la Universidad de Colima (UCOL). El estudio utilizó métodos etnográficos: observación no participante, entrevista dirigida y un grupo focal con la perspectiva de la investigación-acción y algunos postulados del *Self-Study*. Se seleccionó una muestra intencional y no representativa estadísticamente de diez tutores abp, para promover la autorreflexión docente, generar aprendizaje colaborativo y ofrecer un método a estos profesores para el registro y posterior análisis de su práctica educativa sobre el ABP. Entre los principales hallazgos están: se identificó la construcción de dos enfoques de competencia: a) Teóricas para la comprensión del ABP: reconceptualización de su docencia a partir del manejo más profundo y consciente de esta metodología, asimilación de distintos aprendizajes y una revalorización del sentido de su práctica; b) Prácticas para la enseñanza a partir del método: se descubrieron estrategias didácticas inherentes a las dos áreas formativas de la MVZ, la clínica y la zootecnia, las cuales dimensionaron la transmisión de competencias disciplinares de la profesión y trazaron una ruta contextualizada para el abordaje didáctico de los casos/problemas clínicos por parte del docente tutor.

Palabras clave: enseñanza y formación, método de enseñanza, innovación pedagógica, currículum.

Abstract

The chapter shows the construction of teaching competencies for the teaching of Problem Based Learning (PBL). Through an update course for tutors-abp, the analysis of their tutorial practice was carried out in the classroom, the objective was to promote innovation in their tutoring processes in the modules corresponding to the last semesters of the degree in Veterinary Medicine and Zootechnics (VMZ), of the Faculty of Veterinary Medicine and Zootechnics (FVMZ), of the University of Colima (UCOL). The study used ethnographic methods: non-participant observation, directed interview and focus group with the perspective of action research and some postulates of the Self-Study. An intentional and statistically non-representative sample of ten abp-tutors was selected to promote teacher self-reflection, generate collaborative learning, and offer a method to these teachers for the registration and subsequent analysis of their educational practice about PBL. Among the main findings show that: the construction of two competency approaches was identified: a) Theoretical for the understanding of PBL: reconceptualization of its teaching from the deeper and more conscious management of this methodology, assimilation of different learning and reevaluation of the sense of your practice; b) Teaching practices based on the method: didactic strategies inherent to the two training areas of the MVZ, clinical and animal husbandry, were discovered, which dimensioned the transmission of disciplinary competencies of the profession and drew a contextualized route for the approach teaching of clinical cases / problems by the tutor teacher.

Keywords: teaching and training, teaching method, educational innovation, curriculum.

Introducción

El estudio se centra en la construcción de competencias docentes para la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), pues en algunos tutores de los módulos de la licenciatura no quedaba claro la operatividad de esta metodología, por ejemplo, no sabían qué hacer en su práctica tutorial, por lo que se desesperaban y cedían ante la facilidad de la clase tradicional, de igual manera, otros profesores desarrollaban el ABP, sin llegar a una comprensión plena sobre lo que implica esta estrategia didáctica. Por tales razones, se decidió llevar a cabo un curso especializado de actualización docente en torno al ABP y se retomaron los

postulados del *Self Study* (SS), ya que esta perspectiva teórica permite promover la autorreflexión docente, generar un aprendizaje colaborativo y ofrecer un método al profesorado para el registro y posterior análisis de su práctica docente.

El desafío de la autorreflexión

El trabajo docente requiere de una constante reflexión, las condiciones en que se desarrolla implican movilizar habilidades, saberes y conocimientos de manera permanente para lograr que los alumnos aprendan (Carr, 1996; Remedi, 1999; López, 2000; Mercado, 2002). Asimismo, está el reto de llevar a cabo el trabajo en un ambiente complejo, signado por la incertidumbre que acompaña al acto educativo y ante lo cual el profesor tiene que recurrir a su experiencia para poder resolver la pregunta o aclarar el contenido solicitado por sus alumnos (Jackson, 1975; Postic, 1996; Castel, 2010; Ball, 2003; Bauman, 2007).

Muchas son las interrogantes que permanecen en torno a las competencias docentes para transmitir contenidos, de igual forma, de las múltiples acciones y estrategias que ponen en práctica de forma autónoma para lograr que sus alumnos respondan a los objetivos y conocimientos que pretende enseñar. El conocimiento y habilidades del docente son puestos a prueba y tiene que hacer uso de un repertorio de diversas estrategias didácticas para poder solucionar el hecho educativo que se le presenta. La práctica docente, establece de inicio una serie de condiciones formales para su ejercicio, que se modifica conforme el profesor se apropia del contenido hasta que lo domina y se adueña de él. Sin embargo, en ocasiones, lo hace de manera poco sistemática, sin método que aplicar y seguir, inclusive más allá de que obtenga éxito en sus clases, carece de estrategias para sistematizar su quehacer y es escasa la reflexión que realiza sobre su práctica.

Por esta razón, lo que este estudio buscó es como lo señala Zeichner (1999, p. 8), *-al definir el self-study -*, llevar a cabo una “investigación por aquellos que realmente hacen el trabajo de formar”, ya que por medio de un curso de actualización, se inquirió en que los docentes fueran conscientes de la manera en cómo

desarrollaban el ABP, así como los aspectos que necesitan mejorar, es decir, “lo que hacen y cómo lo hacen” (Russell, Fuentealba, & Hirmas, 2016; LaBoskey & Richert, 2015), luego, a partir de ahí, identificar cómo se pudieron construir nuevas competencias docentes para innovar su práctica en el aula.

Práctica docente y actualización

La práctica docente no sólo es la reproducción de conocimientos, esta actividad transforma también a quién la realiza, la noción de formador de la que se parte es que, el docente puede interrogarse sobre sí mismo. Entonces, es importante considerar tanto aspectos relacionados con su formación, como por la actualización que pueda recibir en pro de construir competencias o mejorar determinados aspectos didácticos que consideraba ya superados y, que al confrontarse en un espacio de reflexión puede generar dudas, contradicciones y nuevos saberes, así como generar una reinterpretación sobre lo que hace cotidianamente.

Una premisa de esta investigación fue considerar que el docente construye competencias para la enseñanza a partir de la práctica que realiza, se trata de un saber hacer que no necesariamente se origina en la teoría, aunque responda y retome postulados de ella. “A través de un examen crítico de la práctica, los formadores puedan cambiar sus valores profesionales y sus creencias personales” (Russell, 2007, p. 236; en Mena & Russell, 2016). Eso permite que puedan “planificar, realizar y evaluar sus esfuerzos, además de examinar el impacto de sus estrategias en pro del aprendizaje de sus alumnos [los profesores en formación]” (Samaras & Lunenberg, 2011, p. 5).

Como apunta Ferry (1990), la formación implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas. Esto da cuenta de la complejidad de la tarea de enseñar, por lo que el cambio educativo dependerá en buena medida de la participación de los docentes y de una construcción de competencias en pro de su práctica educativa. Son ellos a través de su trabajo cotidiano, quienes tienen incidencia positiva o negativa para que se produzca dichas transformaciones. Las competencias

docentes van más allá de concebir al maestro como un gestor de aula que sólo diseña, dirige y comunica los sistemas de trabajo, lo posicionan como un motivador y guía, cuyas opiniones y acciones tienen una importante trascendencia en la formación de los estudiantes, aspectos que se vinculan con la perspectiva del ABP objeto de estudio en esta investigación.

La investigación y el curso de actualización se abordaron desde dos categorías básicas: 1) competencia teórica: comprensión asimilada de la metodología, 2) competencia práctica: desarrollo operativo del ABP para la implementación e integración de los contenidos clínicos y zootécnicos de la profesión a través del método. La pertinencia de utilizar la metodología del *Self Study* nos pareció la más acertada, en virtud de que puede ser orientada a partir de combinar y ajustar elementos pedagógicos desde la reflexión del contexto, experiencia y conocimiento docente, sin comprometer su naturaleza (Allen et al., 2003), para construir competencias que mejoren el desarrollo de este método didáctico de acuerdo a las necesidades formativas de la disciplina, legitimadas por la práctica docente de los tutores (Cornejo, 2016).

Objetivo general

Elaborar un estudio cualitativo, bajo el enfoque de la investigación-acción, con métodos etnográficos, con el propósito de mostrar una representación práctica sobre cómo puede ser aprovechado el ABP como metodología de enseñanza-aprendizaje, a partir de la construcción de competencias docentes por parte del tutor para transmitir contenidos disciplinares de la profesión.

Objetivo específico: Actualizar, a través de un curso contextualizado a los docentes-tutores de la FMVZ-UCOL para construir competencias docentes teóricas y prácticas en la enseñanza de las competencias disciplinares del MVZ desde de la comprensión, desarrollo e implementación del ABP.

Pregunta central: ¿Qué necesidades de actualización presentan los docentes-tutores para la comprensión, desarrollo e implementación del ABP en sus respectivos módulos? Y puntualmente,

¿qué competencias, habilidades, saberes y actitudes en torno al ABP, presentaron los docentes después de recibir el curso de actualización?

Sobre el método utilizado

El estudio se enmarcó en el enfoque metodológico de la investigación-acción (IA), pues los participantes examinaron su propia práctica educativa de manera sistemática y cuidadosa (Ferrance, 2000; Efrat & Ravid, 2013). La auto-reflexión colectiva realizada por los participantes generó una crítica sobre su rol docente en el aula e interpretó lo que ocurría desde el punto de vista de su actuación (Elliot, 1994; Shumba & Zireba, 2013). Estas actividades se complementaron con la aplicación de un grupo focal, observación no participante y entrevistas semiestructuradas con la intención de obtener datos narrativos con mayor profundidad (Kvale, 2003 en Alshenqeti, 2014).

Por el tipo de estudio, de corte cualitativo, se consideró una muestra intencional y no probabilística, conformada por 10 tutores que representan el 90% de docentes que desarrollan el ABP en el plantel y cumplieron con los siguientes criterios de inclusión:

- Tenían más de tres años de experiencia con el ABP,
- Participaron en la elaboración de casos para el desarrollo del método en los últimos tres años,
- Los sujetos eran Médicos Veterinarios Zootecnistas de formación inicial,
- Poseían experiencia profesional y laboral en las dimensiones académicas de clínica y zootecnia y,
- Dieron su consentimiento informado para ser grabados a partir de una entrevista personal.

La investigación se llevó a cabo de enero a agosto de 2019. Se organizó en primer lugar un grupo focal, en el cual se discutió la falta de competencias docentes teóricas y prácticas para la implementación del ABP, posteriormente, se observó la actividad tutorial de los docentes, para recoger información sobre cómo llevaban a cabo el método en el seno de sus aulas. En agosto de

2019, se propuso el curso de actualización para revisar contenidos teórico-metodológicos novedosos, relacionados con el ABP en la profesión, pero también, para que los participantes encontraran un espacio común de opinión para manifestar sus reflexiones y experiencias.

Finalmente, se realizaron entrevistas informales a los participantes para triangular información entre los registros de observación (sobre cómo llevaron a cabo el método frente a grupo) y los datos con respecto a sus reflexiones sobre su práctica docente registrados a partir del curso de actualización. Esta actividad dio sentido al objeto de la investigación y ayudó a que se construyeran competencias docentes en torno al objeto de estudio sobre el cual se reflexionó (Venegas & Fuentealba, 2019).

Las entrevistas se transcribieron en su totalidad y sometidas a un proceso de análisis, de igual manera, se procedió con el diario de campo y las notas de observación de los grupos focales: se diseñó un mapa conceptual para cada una y se señalaron con distintos colores las frases o palabras clave identificadas en la narrativa de los entrevistados y que se vinculaban con el objeto de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994). Se siguió el Análisis Temático de Braun y Clarke (2006), lo que permitió perfilar temas relacionados con el objeto de estudio inmersos en la información recolectada. Los tópicos clave decantaron en una categorización final, pues los datos se ajustaron con el uso de la descripción densa como apoyo a la narrativa de los hechos (Geertz, 2006). La triangulación consistió en la comparación de los discursos de los participantes, y la base de datos con las evidencias, así como de los conceptos revisados en la teoría vinculados al objeto de estudio. Es importante señalar que los entrevistados aceptaron participar en el proyecto y estuvieron de acuerdo en que sus testimonios fueran publicados bajo un nombre ficticio.

Hallazgos y resultados

Los resultados de la investigación están centrados en el análisis que los tutores llevaron a cabo sobre su práctica tutorial en torno al ABP en el aula y muestran cómo a partir de este fenómeno,

construyeron competencias docentes para mejorar la implementación del método en pro de la enseñanza de la profesión. Fueron dos categorías que sobresalieron de la interpretación de los datos que dan cuenta de cómo se dio la construcción de competencias: a) Competencias teóricas para la comprensión del ABP: reconceptualización de su docencia a partir del manejo más profundo y consciente del método, asimilación de distintos aprendizajes y revaloración del sentido de práctica; b) Competencias prácticas para la enseñanza a partir del método: donde se descubrieron estrategias didácticas inherentes a las dos áreas formativas de la MVZ, la clínica y la zootecnia.

A continuación, se presentan, con la respectiva evidencia empírica, las descripciones de los resultados y se incluye la narrativa de los tutores.

Construcción de competencias teóricas para la comprensión del ABP

Los tutores dieron evidencia de conducir una reconceptualización de su práctica tutorial en el aula lo que les permitió identificar nuevas competencias teóricas para un manejo más profundo y consciente del método, asimismo, mostraron la asimilación de distintos aprendizajes, muchos de ellos previos, que los llevaron a revalorar el sentido de práctica docente. Ante tal fenómeno educativo dieron cuenta de sus aciertos, pero también de sus limitaciones con respecto al uso de la metodología. Al respecto el siguiente testimonio:

Es complicado [*el uso del ABP*] porque nosotros no tuvimos esa formación, se nos complica mucho a nosotros dar esa formación, nosotros tenemos la formación de [...], de materias básicas y materia por materia (Octavio, edad: 29 años, 11.07.19).

Tal como lo refiere el profesor Octavio, a pesar de la experiencia alcanzada con el paso de los años, la reflexión sobre su práctica docente mostraba inseguridad frente al desarrollo de las sesiones de tutoría, pues no comprendía del todo la propuesta de

la metodología del ABP. Por lo tanto, esta falta de elementos se refleja al señalar que “no tuvimos esa formación”, un momento de crisis didáctica en torno al desempeño del método.

La idea sobre crisis didáctica, corresponde con el hecho de que los tutores poseían una competencia confusa y diferida del ABP, producto de la poca reflexión pedagógica sobre el método que han utilizado por tres años, así como de una escasa supervisión pedagógica en torno a su desarrollo e implementación en los procesos de enseñanza de la profesión. Además, de la falta de un seguimiento intencionado, que propusiera ajustes pedagógicos y contextualizados, pues el éxito del método requiere de una actualización consiente y constante, que permita a los tutores encontrar principios y fundamentos soportados en el conocimiento empírico de su práctica docente en la carrera.

Las reuniones del curso de actualización sobre el uso del ABP en el aula y las reflexiones personales del docente-tutor, permitieron reorientar su práctica didáctica como profesores y configurar una reconceptualización de lo que significa la docencia en los módulos formativos de la carrera. La que trajo como resultado la construcción de competencias teóricas por parte de estos profesores, quienes dieron evidencia de una transición de aprendizaje con respecto al método, pues además de percibirse como categóricamente teórico, el ABP era concebido como una estrategia rígida, alejada de la práctica veterinaria, didácticamente cerrada con relación a su despliegue pedagógico y pobremente integradora con relación a los procesos de diagnóstico clínico. No obstante, los resultados mostraron que se logró adquirir un nuevo sentido conceptual de esta estrategia, que desde la óptica de la profesión, permitió clasificarla con una visión más didáctica y significativa. Al respecto la siguiente declaración:

Genera en los alumnos [el ABP] esta interacción de todos los factores que, intervienen para llegar a un diagnóstico. En la vida real todo esto se junta, en una sola consulta tienes media hora o una hora para establecer un diagnóstico, un tratamiento y dar una solución al problema que está presentado el paciente. Entonces esto [el ABP] nos ayuda a que

junten todas las herramientas que ya se les inculcó en la carrera, para que lleguen a un diagnóstico más efectivo (Abelardo, edad: 45 años, 03.09.19).

Los datos registrados permitieron analizar el sentido de la práctica docente en torno al método, de esto dependió hacerles evidente el grado de calidad de las acciones didácticas que ellos llevaron a cabo en el desarrollo de la estrategia al servicio pedagógico de la disciplina, lo que les permitió mejorar el desarrollo del ABP, a través de la construcción de competencias teóricas que los llevaron a comprender con más amplitud la implementación de esta metodología. En otras palabras, los tutores revalorizaron su práctica docente frente al ABP, lo que movilizó el espectro sus nuevos saberes conceptuales en torno a esta estrategia didáctica y los impulso a trascender hacia otras competencias de carácter más práctico e instrumental.

Construcción de competencias prácticas para la enseñanza a partir del método

Los tutores movilaron su competencia teórica para reconocer un nuevo saber práctico, donde descubrieron estrategias didácticas inherentes a las dos áreas formativas de la MVZ, la clínica y la zootecnia. Al respecto, los testimonios que se presentan corresponden a la reflexión de los participantes del curso de actualización, cuando se les sugirió que abundaran sobre algunos aspectos identificados como elementos pedagógicos, empleados por ellos mismos, en el momento que se observaron en el desarrollo de las sesiones tutoriales de ABP.

Al respecto, se identificaron dos hallazgos centrales. En primer lugar, el uso del Examen Clínico Orientado a Problemas (ECOP) como herramienta didáctica del ABP en la enseñanza de la MVZ, principalmente en el tratamiento de las pequeñas especies. Lo que se constituyó como una estrategia didáctica orientadora, descriptiva, que auxilia a sistematizar diagnósticos presuntivos y diferenciales para llegar al definitivo y proponer el tratamiento de la enfermedad. La siguiente declaración abunda más al respecto:

Mediante la herramienta del ECOP, se nos permite el desmenuzamiento de un problema, su análisis, para presentar algunas alternativas de solución y plantear cuáles son los exámenes o métodos de análisis complementarios que nos permitirían llegar a un diagnóstico definitivo, así como a un pronóstico, un tratamiento y por supuesto al final, hay que implementar las medidas de prevención y control que se consideran pertinentes. Yo considero que es importante la sistematización de la información de un problema [de ABP], y para esto tenemos como herramienta el ECOP (Darío, edad: 54 años, 03.09.19).

En segundo lugar, un hallazgo sobresaliente que, en este estudio es concebido como la triada pedagógica para el abordaje del ABP en la salud animal, principalmente de las especies productivas (rumiantes, no rumiantes y aves), se compone por “Historia Clínica”, “Lista Problemas” y “Lista Maestra”. Como resultado de esto, se logró identificar, una estrategia didáctica fundamental para en primer lugar abordar didácticamente el caso/problema clínico, y después llegar claramente y con precisión al diagnóstico definitivo de cada uno de éstos. Los siguientes testimonios dan cuenta con mayor precisión técnica del fenómeno:

[...] te permite [La historia clínica] el estudio de los aspectos zootécnicos porque cuando tu desarrollas el caso y hablas de un ambiente, es decir, si el animal está en pastoreo, hay que ver, los tipos de pastizal por ejemplo, las zonas de temporal, qué tipo de enfermedad son comunes en los animales que andan en zonas cerriles, qué tipo de problemas tienen los animales con base a su origen genético. Te permite conocer las características de la raza, tanto productivas, como físicas, te permite conocer los sistemas de alimentación y las condiciones de estabulamiento (Darío, edad: 54 años, 03.09.19).

La lista de problemas son todos los signos que hay [en el caso ABP], ya ordenados como tal clínicamente y la lista maestra, es un orden específico de la relación de esos signos, que es lo que puede estar; cuál es el signo principal que puede estar relacionado con los demás signos, entonces es una relación

para identificar, pues signos específicos o lesiones específicas dentro del caso (Dayana, edad: 35 años, 03.09.19).

El camino seguido por los docentes mostró que construir competencias docentes partía no sólo del conocimiento que poseían, sino de la adaptación a las necesidades que señala la problemática de enseñanza. Por esta razón, el profesor no puede aplicar de manera mecánica las técnicas que domina, tiene que construir alternativas creativas al problema, pero que garanticen de alguna forma la relación con la profesión.

La reflexión sobre la práctica docente de los tutores les permitió valorar el sentido educativo del ABP y construir competencias didácticas inherentes al método, en el marco pedagógico de las ciencias Veterinarias, para, por un lado, asegurar la enseñanza de los contenidos disciplinares de la profesión y, por otro, que quienes inciden en esta metodología, el cuerpo del profesorado, puedan interiorizar saberes y conocimientos prácticos en sus procesos de transmisión de aprendizajes.

Conclusiones

Recuperar a partir de su propia voz y desde el análisis de su práctica tutorial las reflexiones de los profesores tutores en torno a sus procesos de comprensión, desarrollo e implementación del ABP dentro del aula, puso de relieve la oportunidad de encontrar puntos de inflexión para construir competencias docentes para la mejora didáctica del método y sus procesos formativos. Asimismo, fue una experiencia de innovación pedagógica específica de la FMVZ-UCOL, es decir, fue un aprendizaje colectivo durante las sesiones de actualización, porque se partió de experiencias, dudas y certezas que cada docente manifestaba sobre el método, pero que pocas veces compartía con sus pares.

El análisis de los datos mostró resultados contextualizados que permitieron constatar una reconceptualización de la docencia a partir del ABP, matizada por la asimilación de nuevos aprendizajes para el dominio del método. Asimismo, se valoró el sentido de su práctica y descubrieron estrategias didácticas imbricadas en el

ABP para la enseñanza de la MVZ, las cuales dieron evidencia de liderazgo transformador y aprendizaje colaborativo. El balance final de la investigación permitió resaltar los procesos de reflexión por parte de un colectivo docente, a partir de un proceso (curso) de actualización que los motivó y del que fueron participantes y, en ese sentido, las competencias promovidas fueron de carácter transformacional y parte esencial para mediar los nuevos aprendizajes y el descubrimiento de estrategias didácticas, traducidas en competencias docentes prácticas.

Por otra parte, los testimonios docentes presentados en el estudio, a partir del SS, se consideraron referentes importantes para la formación de formadores, pues esta experiencia constituye una estrategia adecuada para analizar y aprender sobre la práctica y a la vez, desarrollar nuevas oportunidades para explorar y enriquecer la enseñanza (Cornejo, 2016). Los resultados del curso permitieron introducir un proceso de mejora en el desarrollo de la estrategia didáctica que se implementa en los módulos formativos de la profesión, sustentado en hallazgos derivados de la introspección de los tutores quienes se encontraron involucrados en el fenómeno y reflexionaron sobre su práctica docente en torno a la metodología del ABP.

Esta experiencia de investigación mostró las bondades del SS en la concepción de formación de formadores y podría replicarse en otras carreras y universidades. Finalmente, el objetivo de la actualización resultó en brindar a los docentes una estrategia para que se convirtieran en sujetos capaces de movilizar su experiencia docente en torno a sus sesiones de tutoría en el aula, en nuevos saberes para construir competencias docentes en relación con el ABP y mejorar su implementación en la enseñanza de los contenidos disciplinares de la profesión y el abordaje didáctico de los casos clínicos.

Referencias bibliográficas

Allen, D., Duch, B., Groh, S., Watson, G., & White, H. (2003). *Professional Development of University Professors: Case Study from the University of Delaware*. USA: Delaware University.

- Alshenqeei, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39-45. <https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russell, R. Fuentealba, & C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz, a través del self-study*. Chile: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. <https://docplayer.es/59783200-Formadores-de-formadores-descubriendo-la-propia-voz-a-traves-del-self-study.html>
- Efrat, S., & Ravid, R. (2013). "Chapter IV: Developing a Plan of Action". En *Action Research in Education: A Practical Guide* (pp. 55-83). USA: Guilford Publications.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. USA: Brown University.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Madrid: Gedisa.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- LaBoskey, V. K., & Richert, A. E. (2015). Autoestudio como medio para que los maestros urbanos transformen lo académico. *Estudiar la formación de maestros*, 11(2), 164-179. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1045774>
- López, J. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mena, J., & Russell, T. (2016). El self-study como forma de investigación en la formación del profesorado: Un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study

S-STEP de 2014. En T. Russell, R. Fuentealba, & C. Hirmas (Comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz, a través del self-study*. Chile: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. <https://docplayer.es/59783200-Formadores-de-formadores-descubriendo-la-propia-voz-a-traves-del-self-study.html>

Postic, M. (1996). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

Remedi, E. (1999). El trabajo institucional y la formación docente. En E. Remedi (Coord.), *Encuentros de investigación educativa* (pp. 95-98). México: Plaza y Valdés.

Russell, T., Fuentealba, R., & Hirmas, C. (Comps.). (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz, a través del self-study*. Chile: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. <https://docplayer.es/59783200-Formadores-de-formadores-descubriendo-la-propia-voz-a-traves-del-self-study.html>

Samaras, A., & Lunenberg, M. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: lessons learned across the Atlantic. *Teaching and teacher education*, 27(5), 841-850. https://www.researchgate.net/publication/229277559_Developing_a_pedagogy_for_teaching_self-study_research_Lessons_learned_across_the_Atlantic

Shumba, T., & Zireva, D. (2013). Chapter IV: Accion research: a reflective practice. En B. Chisaka., A. Mamvuto., S. Matiure., M. Mukabeta., T. Shumba, & D. Zireva (Coords.). *Action research: Some practical ideas for educational practice*. Zimbabwe: Save the Children.

Venegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1): 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 8(9), 4-45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ600547>

La enseñanza de habilidades comunicativas en Kinesiología y Fisiatría: hacia la formación de la compleja relación entre terapeutas y pacientes

Mg. Gustavo Mórtola

Lic. Anahí Sepede

Resumen

En el presente artículo se reflexionará en torno a la enseñanza universitaria de las habilidades comunicativas respecto de los pacientes en la formación de Licenciados en Kinesiología y Fisiatría (LKyF) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Se parte de la noción sostenida por un corpus denso de investigación que muestra que en el campo de la práctica kinesiofisiátrica la relación entre los terapeutas y sus pacientes influye positiva o negativamente en el propio proceso terapéutico y en sus resultados. A lo largo del artículo se vinculará analíticamente el plan de estudios de la carrera con los resultados de una tesina de grado en la que se investigó la inserción profesional de siete egresados de esta universidad argentina durante los dos primeros años de ejercicio profesional. En tal sentido se analizará la compleja experiencia que conlleva dejar de ser estudiante para convertirse en un profesional con plena responsabilidad en sus prácticas focalizando la reflexión en las habilidades comunicativas con los pacientes. El artículo es de tono exploratorio en tanto se busca hipotetizar respecto de algunos aspectos problemáticos de la formación en habilidades comunicativas de tipo profesional con el objetivo de alentar futuras investigaciones en el área.

Palabras clave: Kinesiología y fisiatría, habilidades profesionales, relación con los pacientes, familias, curriculum.

Abstract

This article will reflect on the university teaching of communication skills regarding patients in the training of Graduates in Kinesiology and Physiatry (LKyF) at the Arturo Jauretche National University (UNAJ). It is based on the

notion sustained by a dense body of research that shows that in the field of kinesiopsiatic practice, the relationship between therapists and their patients positively or negatively influences the therapeutic process itself and its results. Throughout the article, the curriculum will be analytically linked with the results of a degree thesis in which the professional insertion of seven graduates of this Argentine university during the first two years of professional practice was investigated. In this sense, the complex experience involved in ceasing to be a student to become a professional with full responsibility in their practices will be analyzed, focusing reflection on communication skills with patients. The article is exploratory in tone as it seeks to hypothesize about some problematic aspects of training in professional communication skills with the aim of encouraging future research in the area

Keywords: Kinesiology and psychiatry, professional skills, relationship with patients, families, curriculum.

Presentación

La relación con los pacientes es un aspecto de central relevancia en gran parte de las profesiones de la salud. Algunos autores la metaforizan como una “alianza” en la que son fundamentales los acuerdos que establecen los terapeutas con sus pacientes, la aceptación explícita de la intervención a realizar y, también, un vínculo afectivo adecuado que sostenga la relación entre ambos (Hall et al, 2010).

La comunicación clara, el establecimiento de vínculos sostenidos en la confianza, la habilidad para explicar, la empatía por el dolor, la preocupación por el progreso y la mejora, son algunas de las características que destacan las investigaciones que analizan esta relación (Kidd et al, 2011). Todos los elementos enumerados anteriormente son habilidades comunicativas que los profesionales de la kinesiología ponen en juego en la relación con los pacientes y que, además, son destacadas por ciertas investigaciones en tanto influyen en los resultados de un tratamiento (Plack, 2006; Harman et al, 2009).

Si estas habilidades profesionales son importantes en la práctica kinésica cabe enunciar los siguientes interrogantes: ¿Son enseñables en procesos de formación profesional? ¿Puede la formación de grado enseñar a los futuros profesionales a relacionarse

con sus pacientes en aspectos comunicativos complejos? ¿O son habilidades en las que los profesionales ponen en juego su carácter y/o personalidad y las van mejorando en el propio desarrollo en el mundo del trabajo?

En el presente artículo se reflexionará en torno a la enseñanza universitaria de las habilidades comunicativas respecto de los pacientes en la formación de licenciados en Kinesiología y Fisiatría (LKyF) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Para ello se vinculará analíticamente el plan de estudios de la carrera con los resultados de una tesina de grado en la que se investigó la inserción profesional de siete egresados de esta universidad argentina durante los dos primeros años de ejercicio profesional. En tal sentido se analizará la compleja experiencia que conlleva dejar de ser estudiante para convertirse en un profesional con plena responsabilidad en sus prácticas focalizando la reflexión en las habilidades comunicativas con los pacientes. El artículo es de tono exploratorio en tanto se busca hipotetizar respecto de algunos aspectos problemáticos de la formación en habilidades comunicativas de tipo profesional con el objetivo de alentar futuras investigaciones en el área.

Breve marco teórico y metodológico

Se entiende por *habilidades profesionales* al conjunto diverso de conocimientos, esquemas de acción y actitudes que se movilizan en el ejercicio de una práctica profesional. Altet (2005, p. 41) las define como el “conjunto de conocimientos, procedimientos y el saber estar, pero también el hacer y el ser”, por lo que las habilidades necesarias para la práctica profesional incluyen rasgos cognitivos, afectivos, prácticos y conativos¹.

Estas habilidades son un tipo de saber articulado con la experiencia personal y se consolidan en el terreno del campo profesional a través de la construcción de sentidos sobre la propia acción que desarrolla un individuo en los puestos de trabajo que desempeña. Son saberes pragmáticos, que se construyen en situaciones

1 Las habilidades conativas del campo de la kinesiología son las formas lingüísticas que utiliza para influir en las conductas del paciente.

prácticas orientadas al control de las situaciones, a la solución de problemas y a la realización de objetivos que impone una práctica profesional específica (Tardif, 2004). En tanto están vinculadas con la práctica, se adaptan a ella ya que se construyen durante la propia acción en la procura de eficacia por lo que es un saber con fuerte adaptación a las exigencias del hacer de una profesión. Por tal razón se diferencia la eficacia o competencia de las habilidades profesionales de un novato con las de un experto (Altet, 2005).

En la formación de grado se abordan particularmente en los espacios de la práctica preprofesional y se consolidan al calor del propio hacer en las interacciones múltiples que se producen en los puestos de trabajo. Esto ubica al estudiante en formación y al profesional titulado frente a limitaciones e incertidumbres de la práctica profesional. Estas limitaciones, dificultades y problemas que se enfrentan en el hacer son formativas en tanto se desarrolla un habitus, es decir unas disposiciones para poner en juego esas habilidades anticipando situaciones a partir de la tipificación de rasgos habituales de la acción laboral (Perrenoud, 2001). Las habilidades se consolidan en un cierto conjunto de conductas relativamente automatizadas que se movilizan a partir de los esquemas de acción para intervenir en un cierto tipo de situación de la práctica profesional (Charlier, 2005).

Las habilidades comunicativas de las profesiones de la salud se han convertido en las últimas décadas en un objeto de investigación, normativización de ese rasgo de las prácticas y de desarrollo de dispositivos formativos. La medicina y la enfermería han producido un importante corpus que pone de manifiesto que las habilidades comunicativas son parte del quehacer de los profesionales de esos campos (Moore et al., 2010, Sánchez Angarita, 2017, Ramón-García et al, 2012). La kinesiofisiatría no ha producido al momento un corpus tan denso, al menos en Iberoamérica. La investigación anglosajona en este tipo de habilidades profesionales es más vasta y ha profundizado la comprensión de la relación entre los profesionales del área y sus pacientes en aspectos comunicativos y emocionales.

Algunas han focalizado el análisis en el impacto de la relación entre pacientes y terapeutas sobre el resultado del tratamiento y observan que la interacción que establecen es un factor que influye en el proceso terapéutico. El tipo de interacción que se construye interviene positiva o negativamente en el establecimiento de acuerdos sobre los objetivos de tratamiento y sobre las mismas intervenciones. De tal manera se consolida la hipótesis de que la práctica kinésica se basa en una compleja interacción entre habilidades técnicas, comunicativas y en la capacidad reflexiva del terapeuta para responder al paciente (Plack, 2006, Harman et al, 2009, Hall et al, 2010, Kidd et al, 2011).

Diversas investigaciones muestran que en la comunicación entre el paciente y el terapeuta se ponen en juego diversos rasgos que componen la habilidad comunicativa tales como la escucha atenta, la empatía, la amabilidad, la confianza, ciertos aspectos no verbales de la intervención, entre otros. La comunicación con las familias de los pacientes es también analizada por la investigación como un aspecto central de las habilidades comunicativas en tanto son participantes activos, particularmente cuando se abordan tratamientos en niños, discapacidad, tercera edad o internados en terapias intensivas (Roberts & Bucksey, 2007; O'Keefe et al, 2016; Leoz, 2019)

Respecto del *currículum* se lo abordará desde sus aspectos discursivos en tanto se presentará el análisis del plan de estudios de la carrera de LKyF y de los programas de las asignaturas. Los planes de estudio universitarios son textos que en la tradición argentina adquieren formatos librescos, son elaborados por las propias universidades y cuentan con el aval estatal. Son instrumentos reguladores de un campo particular de la actividad educativa como es, en este caso, la formación de profesionales universitarios. (Wigdorovitz de Camilloni, 2010, Feldman & Palamidessi, 1994). Feeney (2014, p. 33) señala que el diseño curricular tiene como función “la explicitación anticipada del proyecto, es decir, de las intenciones, y el plan de acción que orientará el desarrollo de las actividades educativas en su conjunto”.

Por último, en el artículo se presentarán algunos resultados de una tesina de grado en la que se investigó en torno a la experiencia de **socialización profesional** de egresados de la carrera de LKyF de la UNAJ. La socialización en profesiones de tipo universitario conlleva el complejo proceso de transformación desde la condición de estudiante a la de un profesional con plena responsabilidad sobre sus prácticas. Ser novato en una profesión da cuenta de un individuo que adquiere progresivamente conocimientos, habilidades, actitudes, valores y conductas útiles para su inserción laboral en los puestos de trabajo que le toca desempeñar (Prieto et al, 1996). La socialización profesional de los kinesiólogos no ha sido un tema que la investigación de América Latina haya profundizado. Por el contrario hay una extensa producción en inglés que caracteriza lo que se conoce como el “shock de la práctica” de los primeros desempeños. Los kinesiólogos recién graduados se ven confrontados rápidamente por la realidad del lugar de trabajo, visualizando en los problemas que enfrentan una complejidad que desafía sus ideales y, a menudo, perciben que no cuentan con un tipo de instrumental provisto por la formación universitaria que les sea de utilidad para enfrentarlos (Salomon & Miller, 2005, Tryssennar & Perkins, 2001, Ajjawi & Higgs, 2007).

En la mencionada tesina de grado se investigó la socialización de siete egresados que estaban desempeñando los dos primeros años de ejercicio profesional. Se los entrevistó en profundidad y se abordaron tópicos como las trayectorias que realizaron, el tipo de instituciones en las que se desempeñaron, las tareas realizadas, los principales problemas que tuvieron que enfrentar, la toma de decisiones, la valoración de la formación de grado, entre otras cuestiones. Las entrevistas se transcribieron y la información recolectada fue segmentada, codificada y analizada. La interpretación de los datos resultantes se puso en diálogo con la bibliografía y artículos científicos abordados en el transcurso de la investigación, que sirvió de soporte al marco teórico y al análisis de las entrevistas realizadas (Glaser, 1992).

La relación con los pacientes y sus familias en los textos curriculares

Se han analizado dos tipos de textos curriculares: el plan de estudios de la carrera de Kinesiología y Fisiatría de la UNAJ y los programas de las asignaturas. En ellos se han identificado “locus discursivos”, entendiéndolos como los segmentos de texto curricular en los que se enuncia la relación con el paciente, sus familias o algún tipo de contenido análogo.

En el texto del plan de estudios se encuentran pocas enunciaciones respecto de este aspecto central de la atención profesional kinésica. Es posible mencionar algunas que pueden considerarse incluidas en esta relación como es el caso de la fundamentación de la carrera en la que se propone la formación de un profesional de la kinesiología con un “fuerte compromiso derivado de la formación con sensibilidad social”, cuestión que podría vincularse con pacientes de determinados sectores sociales. En el perfil del egresado se expresa la necesidad de desarrollar la “capacidad para trabajar en equipo y operar fluidamente en las relaciones interpersonales”, cuestión esta última que podría exceder al trabajo interprofesional. Por otra parte, en el alcance del título se plantea la formación de competencias para “para atender al paciente y a la familia con conocimientos científicos, con habilidades y destrezas en la aplicación de los procedimientos y técnicas de diagnóstico y terapéutica científicamente validadas de KyF”.

Cuando se analizan los contenidos propuestos en el plan de estudios para cada una de las asignaturas, solo seis de un total de 44 mencionan cuestiones vinculadas con la relación analizada. En la Tabla 1 se puede apreciar que se consideraron menciones amplias, algunas de ellas que podrían vincularse un tanto tangencialmente con el tipo de contenido analizado. Tal es el caso de la asignatura optativa *Sujeto y Sociedad* en la que se consideró que contenidos como la “relación de género” o “comunicación, conflicto y poder” podrían abordarse tomando en cuenta la relación del profesional con sus pacientes. Es de destacar que de las seis asignaturas incluidas en la Tabla 1, dos son optativas por lo que

no todos los estudiantes las cursan. También es relevante la presencia de la familia en la menciones ya que en tres asignaturas se la considera: “la familia como actora del proceso salud enfermedad”, “la familia como colaborador kinésico” y el “impacto familiar” que producen las enfermedades oncológicas.

Tabla 1. Menciones de la relación con la familia en los contenidos de las asignaturas del plan de estudios

Asignatura	Año	Texto en el que se menciona la relación con los pacientes
Salud Pública	1ro	La familia como actora del proceso salud enfermedad
Psicología	2	Herramientas conceptuales del campo de la psicología para su uso en los dispositivos y prácticas del campo de la salud de los pacientes y de los trabajadores: concepto de transferencia y disociación instrumental
Práctica kinésica I	3	La relación kinesiólogo-paciente
Terapéutica kinefisiátrica en pediatría	4	La familia como colaborador kinésico
Kinesiología oncológica	Optativa	El enfermo oncológico. Impacto individual, familiar y social
Sujeto y sociedad	Optativa	La relación de género. Comunicación, conflicto y poder.

Nota: Elaboración propia con base en el plan de estudios vigente de la LKyF de la UNAJ

Por otra parte, los programas de las asignaturas suelen contener una fundamentación, los objetivos, las unidades con sus contenidos, la bibliografía obligatoria, el tipo de evaluación y otros requisitos. Doce programas hacen algún tipo de mención a la relación del kinesiólogo con el paciente. Cuatro de ellas - *Clínica Kinefisiátrica Quirúrgica*, *Técnicas Kinésicas I*, *Semiopatología clínica*, *Kinefisiatría Legal y Deontológica* solo incluyen locus discursivos en sus fundamentaciones u objetivos y no en los contenidos

a enseñar. Así aparecen textos en las fundamentaciones del tipo “brindar seguridad y confianza al paciente que sufre un trauma quirúrgico” o “esta asignatura modela uno de los pilares del arte de curar: la relación del profesional de la salud con su paciente”. Los objetivos desarrollan discursos tales como que los kinesiólogos se “relacionen con pacientes, equipo de salud, docentes y sus pares en forma respetuosa y honesta, con una comunicación adecuada y efectiva”, “ofrecer un espacio de reflexión sobre los derechos del paciente” o se impulsará “el cumplimiento de las leyes de protección y cuidado del paciente”.

Se encuentran ocho asignaturas que enuncian de manera explícita o indirecta a la relación con los pacientes o sus familias entre sus contenidos a enseñar. Estas asignaturas son: *Salud Pública* (1er año), *Conocimiento y Ciencias de la Salud* (1er año), *Bioética* (3er año), dos optativas como *Kinesiología Oncológica* y *Salud Pública* y las tres *Prácticas Kinésicas* (3ro, 4to y 5to año).

Asignaturas de tipo teórico como *Salud Pública*, *Conocimiento y Ciencias de la Salud* y *Sujeto y Sociedad* proponen contenidos como “la familia como actora del proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado”, “modelos, saberes y formas de atención de la salud” y “procesos de etiquetamiento, estigmatización y profecías auto cumplidas que inciden en la relación médico paciente”, respectivamente. *Kinesiología Oncológica* enuncia el abordaje de “los cambios psicológicos en el paciente”. Es destacable el caso de *Bioética* que propone contenidos en cuatro de sus unidades entre los que se mencionan la autonomía del paciente, la posibilidad de negarse a ciertos tratamientos, el vínculo entre el profesional y el paciente, el trabajo con el cuerpo, intimidad y privacidad, entre otros.

Si se considera que la habilidad profesional de la relación comunicativa y afectiva los pacientes se desarrollan en las prácticas preprofesionales, en las tres asignaturas se repite el siguiente tipo textual:

Tabla 2. *La relación con los pacientes y sus familias en los programas de las prácticas preprofesionales*

Asignatura	Años	Lugar en el que se menciona	Texto
Prácticas kinésica I, II y III	3º, 4º y 5º	Objetivos	Comprender y valorar la relación kinesiólogo-paciente, las interacciones profesionales, las estrategias de atención desarrolladas, la orientación al paciente, familiar o aplicación de medidas preventivas en todos los niveles de atención de la salud.
			Transferir y extender los conocimientos adquiridos hacia la comunidad identificando el rol de la familia en el cuidado del paciente, en las actividades cotidianas y su relación con el medio.
		Contenido de unidades	Relación kinesiólogo-paciente (...) Formas de comunicación entre profesionales, con paciente, con la familia

Nota: Elaboración propia con base en los programas de las asignaturas

Luego de esta descripción se puede concluir que si bien las menciones a la relación del kinesiólogo con el paciente y sus familias son escasas en el plan de estudios, no sucede lo mismo en los programas de las asignaturas. Es llamativo que algunas asignaturas que no incluyen este tipo de contenido en el plan de estudios, lo asuman como temática a enseñar en el desarrollo de las unidades en el programa. Por otra parte, también se puede destacar que asignaturas como *Psicología* y *Terapéutica kinefisiátrica en pediatría* incluyan la relación con los pacientes en los escasos contenidos del plan de estudios pero no aparezcan entre los explicitados para enseñar en los respectivos programas. La mayor inclusión de la relación del kinesiólogo con los pacientes como contenido de

los programas parecería expresar que la temática es considerada como relevante entre muchos de los profesores que asumen la elaboración de este tipo de texto curricular².

La inclusión de este contenido en las tres prácticas preprofesionales expresa su relevancia como parte de las habilidades profesionales que se forman en el propio hacer laboral. Aparece mencionada en los objetivos y como contenido de unidades incluyendo a las familias de los pacientes en la relación.

Para finalizar este apartado es importante agregar que el plan de estudios de la carrera de LKyF de la UNAJ se puede caracterizar como un típico currículum por asignaturas organizadas por la racionalidad técnica. Así se presentan en primer lugar las ciencias básicas, a continuación las ciencias aplicadas y, finalmente, las prácticas preprofesionales. (Wigdorovitz de Camilloni, 2010, Schön, 1992). La racionalidad técnica en la formación de profesionales defiende la idea de que “los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico” (Schön, 1992:32). Se observan además la ausencia de segmentos textuales que propongan, alienten o regulen la integración entre las 44 asignaturas.

En este contexto textual cabe interrogarse cómo se enseñarán habilidades profesionales como las que se abordan en este trabajo. El currículum real es una “caja negra” en tanto no se lo ha abordado analíticamente pero los textos curriculares analizados expresan que la comunicación con los pacientes y sus familias es un contenido a enseñar. ¿Qué dispositivos pedagógicos y didácticos se desarrollarán para enseñar esta compleja habilidad profesional que cuenta con menciones en el plan de estudios y diversos programas de asignaturas?

2 En Argentina aun no operan estándares estatales para la formación de licenciados en kinesiología y fisiatría, proceso que comenzará a la brevedad tras la inclusión de la carrera entre las consideradas estratégicas.

Las relaciones con los pacientes en las primeras experiencias profesionales

En este apartado se analizarán los discursos de siete kinesiólogos egresados de la UNAJ en sus dos primeros años de desempeño profesional. Un tópico que ponen de manifiesto los kinesiólogos novatos cuando relatan aspectos de la relación con los pacientes es la caracterización de las primeras experiencias como “atemorizantes”, “duras” o “paralizantes”:

... cuando son pacientes muy complicados como los pediátricos que atiendo y sí, ahí si tenés muchos temores. (Ana)

El encontronazo con el paciente es duro, es paralizante en algunos momentos. (Juan Carlos)

Un tipo de relación que aparece es la que establecen con los familiares de los pacientes que aparecen en los discursos de inicios con una fuerte presencia e intensidad.

Tenés la presión de la madre, por ejemplo es lo que me pasa a mí, y les pasa a varios compañeros que quizás no lo expresan. Tenés el temor de la madre. (...) Son madres, yo digo que hay que comprenderlas porque son madres del dolor y tienen mucha culpa. Te estoy hablando en esto en particular, en discapacidad. A veces se te complica (Ana).

...a veces es más conflictivo el familiar que el mismo paciente. (Flor)

Los familiares pueden “presionar” o ser “conflictivos” pero, según Ana, hay que “comprenderlos” por la situación que atraviesan, particularmente cuando se abordan discapacidades. Es interesante como la misma Ana describe la cuestión de la presión de las madres como un tema que ha conversado con compañeros de su cohorte universitaria, dándole así un tono colectivo a esta cuestión vivida como problemática en sus inicios profesionales.

Por otra parte, los novatos manifiestan algunas capacidades que visualizan en ellos mismos cuando se vinculan con los pacientes. Una capacidad valorada es la “escucha”:

... a pesar de que quieran tenerte corriendo vos tenés que tomarte tu tiempo con el paciente, escucharlo. Tener esa cuota de oído porque hay muchos pacientes que llegan angustiados y necesitan contarte. (Juan Carlos)

Una escucha que se extiende a las familias de los pacientes.

Es sumamente importante lo que uno dice, cómo lo dice y también saber escuchar lo que tiene para decirte esa familia. No es sólo la patología lo que los atraviesa, sino que hay un motón de cosas desde lo social y lo familiar que son re importantes que condicionan los resultados y el rendimiento. (Ana)

Otra novata porta una autoimagen en la que pone en juego formas afectuosas en la relación con sus pacientes centradas en el contacto físico:

Vos dirás “ésta está loca” pero yo abrazo a mis pacientes y los contengo. Y me dicen “sos la única kinesióloga que abraza”. Yo necesito ése contacto, y el paciente lo necesita aún más porque está padeciendo una enfermedad, quizás una terminal porque te tocó hacer un drenaje linfático por un cáncer de mamas, y aún más todavía. (Lucía)

¿Qué relatos enuncian los kinesiólogos noveles entrevistados acerca de los aprendizajes que han realizado respecto de la relación con los pacientes? ¿Dónde mencionan que han aprendido sobre esta habilidad? El propio desarrollo profesional es un ámbito que los novatos describen como de relevantes aprendizajes.

Aprender a escuchar y aprender a comunicar es algo que estoy aprendiendo. Más que en pediatría no estás relacionándote con un paciente, sino que te relacionás con una familia, ya sea con su mamá, un niño con su cuidadora, un niño con todos los parientes. (Lucía)

Con el tiempo vas aprendiendo las mañas que tienen algunos pacientes. (Juan Carlos)

A medida que pasa el tiempo siento que más experiencia voy teniendo en explicarle a los padres de los chicos cuál es mi trabajo (Vilma)

Vilma, Lucía y Juan Carlos perciben en sí mismos cambios en sus formas de relacionarse con los pacientes y sus familias en sus cortas trayectorias profesionales. En sus discursos se aprecia el uso de los términos “aprender” o tener “más experiencia” para tratar con los pacientes y conocer sus “mañas” o vincularse con las familias para explicarles un tratamiento. Además, en la propia inserción laboral otros colegas –no solo kinesiólogos– pueden ser también una fuente para aprender a relacionarse con los pacientes:

Después me mandaron al Hospital X, ahí ví polivalentes. Ibas por el piso y veías pacientes y él (N.A.: el jefe de kinesiología) daba indicaciones a los pacientes sobre los cuidados en el hogar y les explicaba acerca de las cirugías que se le había realizado. (Flor)

Yo en este centro de día cuando entre la mayoría está hace años, nadie me explicó nada. Más o menos la terapeuta ocupacional que era joven me ayudó y veíamos juntos algunos pacientes. Entonces yo siempre los hago sentir cómodos. (Mateo)

El propio desarrollo profesional es para estos novatos un espacio para aprender y evaluar en sí mismos mayor competencia en este aspecto de su trabajo. Aprenden en la propia experiencia laboral por ensayo y error o por observación de otros colegas. El aprendizaje por observación conlleva una mirada reflexiva sobre otros –en este caso colegas u otros profesionales– de los cuales se aprecian rasgos a los que se los juzga desde los diversos elementos que componen la subjetividad del observador. Ese mirar que juzga transforma al objeto de observación en un modelo bueno o malo (Tovar Moncada & Crespo Knopfler, 2015)

Además de aprender en el propio desempeño laboral, los kinesiólogos novatos perciben en ellos algunas características de sus personalidades o aprendizajes realizados en sus trayectorias vitales que consideran relevantes para vincularse con sus pacientes.

Yo vengo de criarme durante toda mi infancia en la iglesia evangélica y estaba acostumbrado a tratar con gente que sentía dolor, que tenía un problema, que necesitaba contención. (...) La charla del periodismo deportivo me permitió

explayarme, me hizo más libre para cuando tenga que ver a un paciente. No son carreras comparables, pero me sirvió. El primer pantallazo cuando vos los llamas a un box (al paciente) y te empezás a poner nervioso es mejor romper el hielo con alguna charla. Creo que todo suma, todo lo implementás. Después te vas haciendo. (Juan Carlos)

También el trato con la gente, cuando era camarera eran clientes y les gusta ser únicos, que les charles. El paciente lo mismo, les gusta sentirse mimados y eso lo aprendí del laburo. (Mía)

Yo trabajaba en un negocio familiar en atención al público así que en ese sentido fue lo que tuve que poner en práctica, tomarme cinco minutos para responderle bien sin mandarlo al carajo. Es lo humano que ya tiene que ser de uno, que la facu no te lo va a enseñar. (Flor)

La participación en congregaciones religiosas en relación con el dolor, el periodismo deportivo, el trabajo como camarera para “charlar” o atender un negocio para desarrollar cierta templanza, son todas ellas experiencias vitales que narran los novatos de las cuales consideran que les ha permitido desarrollar aspectos de carácter y personalidad importantes para vincularse con los pacientes.

La relación con los pacientes que narran estos siete novatos puede caracterizarse dentro del fenómeno conocido como el shock de la práctica. En sus inicios profesionales encuentra con que las cosas no son tal y como las había imaginado durante su etapa formativa en la universidad. En definitiva, se inicia el aprendizaje de las exigencias concretas de su puesto de trabajo. En ese sentido, el shock de la práctica es una experiencia en el trayecto del desarrollo profesional que lleva a los novatos a integrar aquellos saberes, habilidades, valores y disposiciones adquiridos en su formación de grado en el marco de los desafíos laborales que enfrentan en sus inicios (Tryssenaar & Perkins, 2001). En un marco de asombro, temor, nervios y ansiedad ante lo “nuevo” van construyendo distintas habilidades profesionales. A relacionarse con los pacientes y sus familias es una de ellas.

Se ha mencionado que las habilidades profesionales se desarrollan en la propia práctica (Altet, 2005, Perrenoud, 2001). Los relatos obtenidos expresan autoimágenes en las que se observa una autoconciencia en torno de que la práctica es fundamental para aprender a relacionarse con los pacientes. En el propio hacer de los puestos de trabajo los novatos narran que van “ganando experiencia” o “se van haciendo”, que observando a otros colegas se nutren de modelos positivos – y con seguridad también negativos –, que van ensayando estrategias y que ponen en juego aspectos de sus personalidades que según ellos aportan en la comunicación con sus pacientes.

Llamativamente el paso por la universidad no aparece en sus relatos. En un extremo de esta ausencia Flor enuncia que en este tipo de habilidades se pone en juego *“lo humano que ya tiene que ser de uno, que la facu no te lo va a enseñar”*. A partir de este llamativo vacío discursivo respecto de la formación universitaria adquiere relevancia interrogarse sobre los dispositivos desarrollados para formar esta habilidad profesional. Si en el curriculum real se hubiera enseñado explícita – y también implícitamente – a relacionarse con los pacientes y sus familias: ¿cuál ha sido su impacto?

Algunas conclusiones e hipótesis para futuras investigaciones

Este artículo procura abrir algunas hipótesis que permitan profundizar investigaciones en pedagogía universitaria respecto de la complejidad que conlleva la formación de una habilidad profesional no centralmente terapéutica como es la relación con los pacientes. Es evidente que sin conocer el curriculum real y sin una investigación ad hoc es difícil arribar a definiciones concluyentes en el tema que se analiza. Además, estamos ante el caso de una universidad como la UNAJ y siete de sus primeros titulados de la carrera de LKyF por lo que es imposible formular generalizaciones respecto de la formación kinésica argentina en relación con las habilidades profesionales comunicativas³.

3 La LKyF de la UNAJ inició sus tareas en el año 2012 titulándose los primeros profesionales durante el ciclo lectivo 2017.

Pero en el caso del plan de estudios analizado y los programas de las asignaturas que de él se desprenden se aprecia una importante presencia de la relación de los kinesiólogos con los pacientes y sus familias como contenido a enseñar. Sin embargo, los novatos narran - en un contexto de fuerte aprendizaje profesional como son los primeros años de ejercicio laboral - que están aprendiendo a vincularse con los pacientes y que observan cambios en sus habilidades comunicativas que vinculan con la experiencia acumulada en sus cortos recorridos profesionales. Además, valoran rasgos de su carácter/personalidad como herramientas para la comunicación, diversas habilidades comunicativas adquiridas en sus trayectorias vitales - particularmente en empleos previos- o los aprendizajes que expresan haber realizado observando o interactuando con colegas. De aprendizajes realizados en la universidad no aparecen menciones y una de las entrevistadas enuncia que estas habilidades no pueden aprenderse en la formación de grado. ¿Cuál es ha sido el impacto de la formación de grado en el desarrollo de estas habilidades comunicativas?

Una primera hipótesis por desarrollar es la del bajo impacto de la formación. Asumiendo que durante la formación de grado se hubiese enseñado sobre esta habilidad en dispositivos pedagógicos explícitos - y también en formas implícitas -, la potencia formativa de la socialización profesional parecería haber neutralizado las enseñanzas recibidas en la universidad. Las teorías del bajo impacto de la formación de grado se han desarrollado en el campo de la formación docente y describen la baja potencia formativa de la educación recibida durante el grado frente a los aprendizajes sobre el trabajo de enseñar aprendidos durante los largos años de escolarización de niveles básicos y la gran fuerza formativa de los primeros años de desempeño (Lortie, 1975). ¿Habrá acontecido algo análogo con este tipo de habilidades profesionales de la kinesiólogía que se sostienen en la comunicación con otros? ¿La fuerza del proceso de socialización neutralizará lo enseñado sobre las habilidades comunicativas en la formación de grado?

Esta hipótesis la expresan algunas líneas teóricas para las que las habilidades profesionales que movilizan actitudes, valores y

creencias de un individuo no pueden enseñarse; más bien, se desarrollan tácitamente y deben aprenderse en el propio trabajo, a través de demostración, práctica e instrucción indirecta (Tennant & Pogson, 1995). Otros sugieren que este tipo de habilidades se configuran durante la socialización profesional a través de la observación y la aculturación, lo que permite a los novatos ir interpretando las expectativas, necesidades y formas de actuación en cada nuevo entorno clínico a los que se van incorporando (Plack, 2006). Desde estas posiciones parecería que la formación de grado tiene poco para aportar para formar estas habilidades profesionales.

Una segunda hipótesis es que durante la formación de grado los titulados no hayan vivenciado dispositivos pedagógicos y didácticos específicos para la enseñanza de estas habilidades, particularmente en las prácticas profesionales. Se plantea esta hipótesis por la impronta vigente en las formaciones profesionales universitarias sostenidas en la racionalidad técnica en la que adquiere central relevancia los saberes teóricos o, en el caso de la kinesiología, la terapéutica (Wigdorovitz de Camilloni, 2010, Schön, 1992). Parry & Brown (2009) señalan que no hay mucha evidencia en la investigación pedagógica anglosajona respecto de la enseñanza de las habilidades comunicativas en kinesiología. Al respecto expresan que esta temática “tiende a pasarse por alto en un plan de estudios donde las presiones del tiempo «pueden alentar la centralidad en la rehabilitación física” (p. 298. La traducción es nuestra). Si bien las evidencias son más escasas que en la investigación sajona, algunos trabajos de pedagogía del área de la salud en lengua española también son escépticos respecto del desarrollo de dispositivos de enseñanza de habilidades profesionales de tipo comunicativas o competencias genéricas en la formación de grado (Mórtola & Lespiau, 2021, Schonhaut, 2007). Esta segunda hipótesis se sustenta en la debilidad o ausencia de enseñanza explícita de esta habilidad, pero, de ninguna manera, niega la posibilidad de que la relación entre pacientes y kinesiólogos no se aborde de manera implícita. La relación con los pacientes debe ser parte de las narrativas habituales de los docentes de kinesiología. Si enseñar una profesión conlleva narrarla, los

docentes deben relatar en sus clases múltiples ejemplos, situaciones o casos cargados de imágenes y estereotipos profesionales en los que ellos mismos como kinesiólogos describen las relaciones con los pacientes.

Por último plantearemos una hipótesis positiva que aspira a la enseñanza explícita de esta habilidad profesional en la trayectoria de grado universitario. Para ello hay que desarrollar dos campos, al menos en Argentina: la investigación kinésica en general y una pedagogía universitaria que atienda algunas de sus especificidades como profesión del campo de la salud. Parry & Brown (2009) brindan algunas orientaciones para el desarrollo de la enseñanza de la habilidad comunicativa con los pacientes. Estas investigadoras inglesas advierten que existe evidencia que muestra la eficacia de la formación durante el desarrollo profesional y manifiestan la necesidad de implementar dispositivos de enseñanza en el grado con buenos sustentos en la investigación sobre el tema. Las investigadoras señalan también que aún no hay claras evidencias de la conveniencia de desarrollar estos temas en seminarios específicos o de forma integrada en asignaturas de temáticas diversas. Otros puntos problemáticos que destacan es la definición clara de contenidos a trabajar cuando se aborda la enseñanza de estas habilidades comunicativas y la futilidad de las evaluaciones escritas.

Las asignaturas de la práctica preprofesional son el ámbito más adecuado para que esta habilidad sea enseñada lo que posibilitaría la integración de saberes abordados en asignaturas densas en bibliografías. Los estudiantes deben llevar registro de las observaciones que realizan en los ámbitos profesionales a los que asisten y narrar las relaciones que estableciesen con los pacientes en sus intervenciones protegidas para, luego, problematizarlas colectivamente guiados por sus docentes de práctica. Pueden también analizar casos, situaciones de series o películas, realizar simulaciones, siempre con la intervención analítica de los profesores en su lugar de expertos. Además, deben contar con bibliografía para ponerla en diálogo con el hacer profesional en general, sus propias intervenciones en los ámbitos formativos preprofesionales

y las voces de sus docentes. Un gran desafío de enseñanza para formar licenciados en Kinesiología y Fisiatría para que cuenten con más herramientas para enfrentar los complejos desafíos que plantea la profesión.

Referencias bibliográficas

Ajjawi, R., & Higgs, J. (2008). Learning to Reason: A Journey of Professional Socialization. *Advances in Health Sciences Education*, 13(2), 133-150. <https://doi.org/10.1007/s10459-006-9032-4>

Altet, E. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Chartier, & P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquay, M. Altet, E. Chartier, & P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 139-169). México: Fondo de Cultura Económica.

Feeney, S. (2014). Los estudios del curriculum en Argentina: Particularidades de una disputa académica. En A. Díaz-Barriga, & J. M. García Garduño (Eds.), *Desarrollo del curriculum en América Latina: Experiencia de diez países* (pp. 15-44). Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.

Feldman, D., & Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes de estudio: el curriculum como texto normativo. *Propuesta educativa*, 4(11), 69-73.

Glaser, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. Mill Valley: Sociology Press.

Hall, A., Ferreira, P., Maher, C., Latimer, J., & Ferreira, M. (2010). The Influence of the Therapist-Patient Relationship on Treatment Outcome in Physical Rehabilitation: A Systematic Review. *Physical Therapy*, 90(8), 1099-1100. <https://doi.org/10.2522/ptj.20090245>

Harman, K., Bassett, R., Fenety, A., & Hoens, A. (2009). Client Education: Communicative Interaction between Physiotherapists and Clients with Subacute Low Back Pain in Private Practice. *Physiotherapy Canada*, 63(2), 212-223. <https://doi.org/10.3138/ptc.2009-52P>

Kidd, M., Bond, C., & Bell, M. (2011). Patients' perspectives of patient-centredness as important in musculoskeletal physiotherapy interactions: a qualitative study. *Physiotherapy*, 97(2) 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2010.08.002>

Leoz, C. (2019). *Humanizando los cuidados intensivos. El rol del kinesiólogo intensivista centrado en la integridad de los pacientes de terapia intensiva* [Tesis de pregrado]. Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/4046>

- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press
- Moore, P., Gómez, G., Kurtz, S., & Vargas, A. (2010). La comunicación médico-paciente: ¿Cuáles son las habilidades efectivas? *Revista médica de Chile*, 138(8), 1047-1054. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872010000800016>
- Mórtola, G., & Lespiau, S. (2021). *El trabajo en equipo como contenido a enseñar en los planes de estudio de las carreras de Kinesiología y Fisiatría en Argentina: el desafío formativo de las competencias genéricas* (Capítulo de libro en prensa). Medellín: Universidad de Antioquia.
- O’Keeffe, M., Cullinane, P., Hurley, J., Leahy, I., Bunzli, S., O’Sullivan, P., & O’Sullivan, K. (2016). What Influences Patient-Therapist Interactions in Musculoskeletal Physical Therapy? Qualitative Systematic Review and Meta-Synthesis. *Physical Therapy*, 96(5), 609-622. <https://doi.org/10.2522/ptj.20150240>
- Parry, R., & Brown, K. (2009). Teaching and learning communication skills in physiotherapy: What is done and how should it be done? *Physiotherapy*, 95(4), 294-301. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2009.05.003>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Plack, M. (2006). The Development of Communication Skills, Interpersonal Skills, and a Professional Identity Within a Community of Practice. *Journal of Physical Therapy Education*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1097/00001416-200601000-0000>
- Prieto, F., Peiró, J. M., Bravo, M. J., & Caballer, A. (1996). Socialización y desarrollo del rol laboral. En J. M. Peiró, & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (pp. 61-100). Madrid: Síntesis.
- Ramón-García, R., Segura-Sánchez, M., Palanca-Cruz, M., & Román-López, P. (2012). Habilidades sociales en enfermería. El papel de la comunicación centrado en el familiar. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 3(1), 49-61. https://www.researchgate.net/publication/277272030_Habilidades_sociales_en_enfermeria_El_papel_de_la_comunicacion_centrado_en_el_familiar
- Roberts, L. & Bucksey, S. (2007). Communicating With Patients: What Happens in Practice? *Physical Therapy*, 87(5), 586-594. <https://doi.org/10.2522/ptj.20060077>
- Salomon, P., & Miller, P. (2005). Qualitative Study of Novice Physical Therapists’ Experiences in Private Practice. *Physiotherapy Canada*, 57(3), 190-198. <https://doi.org/10.3138/ptc.57.3.190>
- Sánchez Angarita, J. (2017). La dimensión comunicativa en la formación del médico: una propuesta para fortalecer la relación médico-paciente. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(4), 641-648. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n4.59892>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Editorial Paidós

Schonhaut B., L. (2007). Educación multiprofesional como estrategia para la Atención primaria de salud: Aprendiendo juntos para trabajar en equipo. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 4(1), 29-31. <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol412007/artexp4107a.pdf>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

Tennant, M., & Pogson, P. (1995). *Learning and Change in the Adult Years: A Developmental Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Tovar Moncada, M. C. & Crespo Knopfler, S. (2015). Del aprendizaje vicario al aprendizaje reflexivo en la formación profesional de enfermería. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 23(2), 115-120. <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2015/eim152i.pdf>

Tryssenaar, J., & Perkins J. (2001). From student to therapist: exploring the first year of practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(1), 19-27. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.1.19>

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2017). Ensayos:Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios Educativos*, (9), 59-87. <https://doi.org/10.14409/ie.v0i9.6536>

Los autores

Juan David Acevedo: Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Su trabajo investigativo ha girado en torno de la Didáctica de la Geografía, las Competencias en Educación superior, la Educación para las ciudadanías y el Desarrollo curricular (Derechos Básicos del Aprendizaje). Docente de Cátedra de la Facultad de Educación y asistente del Proyecto de Cooperación Internacional *Desarrollo e Implementación de un Programa de Maestría en Competencias en Educación Superior*". Docente de la I.E. Santa Juana de Lestonnac, Medellín, Antioquia. juand.acevedo@udea.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4796-8567>

Patricia Aguirre: Doctora de las Ciencias naturales. Ingeniería en desarrollo rural. Los temas de investigación han sido el Desarrollo sustentable, la gestión del desarrollo rural, la Educación para un desarrollo sustentable, cambio climático, agricultura sostenible, turismo sustentable. Universidad Técnica del Norte UTN. pmaguirre@utn.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-7504>.

Luis Alberto Barrientos Castaño: Especialización en Alta Gerencia de la Universidad de Medellín. Economista de la Universidad de Antioquia. Los temas y trabajos investigativos de su interés se relacionan con la internacionalización de la Educación superior, ciudadanías globales y las competencias interculturales. Estudiante de Maestría en Educación, línea de investigación Educación Superior, Universidad de Antioquia.

alberto.barrientos@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4794-1321>.

Angie Julieth Bonnet López: Enfermera. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Entre sus actividades se cuenta la validación de la cartilla “cuidados de la mujer wayuu durante las etapas de gestación, parto, posparto y con el recién nacido”. angie.bonnet@gmail.com Universidad de Antioquia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8401-1054>.

Robinson Cardona Cano: Magíster en Educación y Desarrollo Humano; Magíster en Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación. Psicólogo Entre sus temas de interés y enfoques investigativos se encuentran los relacionados con creatividad, emprendimiento, innovación, gestión del conocimiento, psicología educativa, psicometría, innovación social, psicología organizacional, competencias y calidad educativa. Jefe de Innovación y docente cátedra de la Universidad de Antioquia. robinsson.cardona@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7886-1498>.

Javier Taborda Chaurra: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Caldas. Licenciado en Educación: Educación Física por la Universidad de Antioquia. Sus temas de interés son la Educación física, el Entrenamiento deportivo, la Pedagogía, y la Psicopedagogía. Profesor Titular, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. javier.taborda@ucaldas.edu.co ORCID: 0000-0001-5917-5778.

Ana Elsy Díaz Monsalve: Doctora en Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación, Geografía-Historia. Los ejes de sus investigaciones son la Didáctica y la Pedagogía, las Competencias en la Educación Superior, la enseñanza de las lenguas extranjeras y la Educación Superior. Universidad de Antioquia. ana.diaz@udea.edu.co ORCID: 0000-0003-4017-5182.

Claudia Bionet Gómez Alzate: Doctora en Educación con estudios sobre planificación de políticas educativas, currículos, gestión educativa y administración educativa obtenidos en el Centro de Formulación de Políticas de la UNESCO. Licenciada en Lenguas modernas. Su énfasis investigativo se ha dirigido al

diseño y actualización curricular y las políticas educativas de Educación superior. Coordinadora del Programa Departamental de bilingüismo y Asesora en formación docente, nivel de posgrados, del Departamento de Caldas. Fundación Universitaria Claretiana. cbionet@umanizales.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5236-8312>.

Antonio Gómez Nashiki: Doctor en Investigaciones educativas. Licenciado en Ciencias políticas y administración pública. Su trabajo investigativo se enfoca en la Violencia escolar y el análisis de instituciones educativas. Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima. gnashiki@uclm.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9411-2422>.

Elvia María González Agudelo: Estudios avanzados en Investigación, Universidad de Gissen, DE. Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de La Habana. Magister en Educación, procesos curriculares, Pontificia Universidad Javeriana. Especialización en Literatura latinoamericana, Universidad de Medellín. Licenciada en Educación, español y literatura, Universidad de Antioquia. Su interés principal en la investigación se centra en la Didáctica de la Educación Superior, desde una perspectiva hermenéutica. Profesora Titular de la Universidad de Antioquia. Vicerrectora de Docencia. Directiva docente. Experta en diseño y gestión curricular. Experta en didáctica universitaria. elvia.gonzalez@udea.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-6397-1432>

Alexander Jaramillo Bustos: Ingeniero administrativo, con enfoque en el fomento de la creatividad, el emprendimiento y la innovación. Universidad de Antioquia. ajaramillo01@gmail.com ORCID: 0000-0003-2888-9254

Pricila Kohls-Santos: Doctorado en Educación. Pedagogía. Sus investigaciones abordan las Tecnologías digitales en la educación, la permanencia estudiantil y la internacionalización de la educación superior. Universidad Católica de Brasilia (UCB). pricila.kohls@pucb.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3349-4057>.

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga: Posdoctorado en Narrativa y Ciencia. Licenciatura en Educación física y Recreación. Sus

investigaciones están en los campos de la pedagogía, la formación docente, el pensamiento crítico y la construcción de paz. Profesor Titular, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. yasaldez@ucaldas.edu.co ORCID: 0000-0003-4215-2267.

Edgar Fidel Lozano Salmorán: Maestro en Innovación Educativa. Licenciado en Pedagogía. Su interés investigativo desarrollados se dirige al Aprendizaje basado en problemas, la didáctica y el currículo. Universidad de Colima. esalmoran@ucol.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3943-1409>.

Iván Montes Iturrizaga: PhD en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Psicología. Sus investigaciones giran en torno de la evaluación, la evaluación formativa, los hábitos de estudio y el rendimiento escolar. Universidad María Auxiliadora (Perú). imontes@uc.cl ORCID: 0000-0002-9411-4716.

Diana Marcela Montoya Londoño: Magister en Neuropsicología, Magister en Educación con énfasis en relaciones pedagógicas, candidata a Doctora en Ciencias Cognitivas. Psicóloga y Licenciada en Educación. Sus investigaciones se ocupan de Metacognición y aprendizaje autorregulado, Ciencias cognitivas y Neuropsicopedagogía. Universidad de Caldas, Departamento de Estudios Educativos. Universidad de Manizales, Programa de Psicología. diana.montoya@ucaldas.edu.co dmontoya@umanizales.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8007-0102>.

Gustavo Mórtola: Magister en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Su interés investigativo se centra en las ideologías lingüísticas de los estudiantes de la UNAJ. Universidad Nacional Arturo Jauretche. formaciondocente.unaj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0832-6051>.

Ruth Elena Quiroz Posada: Doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación Preescolar. Los temas y trabajos de investigación giran en torno de la formación ciudadana, la didáctica de las Ciencias Sociales, las Competencias en la Educación y la Educación Superior. Jefe

del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. ruth.quirroz@udea.edu.co ORCID: 0000-0003-2726-8288.

Marco Rieckmann: Doctor en Ciencias de la Educación. Pregrado y Maestría en Ciencias Ambientales. Su trabajo investigativo se enfoca en Educación para el desarrollo sustentable; educación superior; desarrollo universitario sustentable. Universidad de Vechta, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Departamento de Educación. marco.rieckmann@uni-vechta.de ORCID: 0000-0002-1212-7346

Laura Saldarriaga Correa: Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Los temas de su interés han sido la Terapia Corporal, la Psicoterapia Gestalt infantil, la Educación emocional y la Arteterapia. Universidad Católica de Brasilia (UCB). cuentoconlala@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8428-368X>.

Lukas Scherak: Master of Science (MSc). Pregrado en Desarrollo Internacional y Maestría en Innovación y Diseño para la Sostenibilidad. Su trabajo investigativo se enfoca en Educación para el desarrollo sustentable, aprendizaje global, y métodos de enseñanza y aprendizaje participativos. Universidad de Vechta, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Departamento de Educación. lukas.scherak@uni-vechta.de ORCID: 0000-0002-8316-1808.

Anahí Sepede: Licenciada en Kinesiología y Fisiatría (UNAJ). Profesional en distintos ámbitos de la salud en la Provincia de Buenos Aires. anahisepede@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0860-703X>.

Guillermo David Varela Jácome: Magister en Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas. Ingeniero Forestal. Sus investigaciones son “Efectos alelopáticos de *Alnus nepalensis* D. en cuatro cultivos agrícolas de importancia socioeconómica en la zona de Intag, noroccidente del Ecuador” y “Competencias para el desarrollo sustentable con un enfoque en la mediación de conflictos. Caso de las microcuencas de los ríos Escudillas y Nangulví”. Técnico Docente Universidad Técnica del Norte. gdvarelaj@utn.edu.ec ORCID: 0000-0002-4070-8201.

José David Vélez Villegas: Ingeniero de Telecomunicaciones de la Universidad de Antioquia. Estudiante de Maestría en Tecnología Educativa del Tecnológico de Monterrey, México. Profesional de proyectos en Educación virtual, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Ingeniero de Telecomunicaciones de la Universidad de Antioquia. Los temas de su interés son la innovación, la creatividad y el emprendimiento. Estudiante de Maestría en Gestión de ciencia, tecnología e innovación. josed.velez@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2101-524X>.

El libro *Competencias en la Educación Superior 2: investigar para transformar la práctica pedagógica*, es la segunda publicación del Convenio de Cooperación Internacional suscrito entre la Universidad de Antioquia, de Colombia; la Universidad Técnica del Norte, de Ecuador; y la Universidad de Vechta, de Alemania, con el apoyo del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Surge luego de cinco años de reflexiones y construcción colectiva de propuestas pedagógicas, didácticas, curriculares e investigativas. Cuenta con la participación de la Red de Educación Superior Basada en Competencias (REDEBEC) y estudiantes de la Maestría en Educación (modalidad virtual) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Es una invitación para pensar y transformar las prácticas pedagógicas y didácticas en las comunidades educativas, mediante el fortalecimiento de las competencias del siglo XXI: solución de problemas; pensamiento analítico, crítico sistémico y creativo; liderazgo, influencia social y ética; empatía, trabajo en equipo, autocontrol, persistencia y adaptación a los cambios.