ENCUENTRO DE FACULTADES Y PROGRAMAS DE LA UNAB

Diciembre 10 de 2019

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA

Universidad Autónoma de Bucaramanga Colombia

ÍNDICE

Presentación 3

Reflexiones Seminarios Institucionales 2019 4

Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes 5

Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables y Facultad de Estudios Técnicos y Tecnológicos 15

Facultad de Ciencias de la Salud 29

Facultad de Ingenierías 34

Departamento de Estudios Sociohumanísticos 45

Departamento de Lenguas 51

Sistematización de Innovaciones "Repensar la práctica pedagógica" 53

Generación de una nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología. *Boris Damián Jaimes Parra* 54

El portafolio de aprendizaje digital como estrategia pedagógica que favorece el estudio independiente del estudiante en el curso evaluación de proyectos *Isabel Cristina Barragán Arias* 73

Estrategia de aprendizaje basada en talleres para la práctica de la argumentación con el uso de literatura. *Manuel José Acebedo Afanador* 82

Estrategias pedagógicas innovadoras para el aprendizaje de las matemáticas. *Eduardo Carrillo Zambrano* 102

Escuchar, asimilar y expresar: Componentes para la creación de núcleos integradores en Literatura. *Erika Zulay Moreno Bueno* 110

Experiencia de acompañamiento a los procesos lectores y escriturales de estudiantes de licenciatura en educación infantil Unab. *Allan Amador Díaz Rueda* 119

La videoconferencia como estrategia de comunicación significativa en la educación en metodología virtual. *Nicolás Gómez Rey* 142

Enseñanza de la crónica periodística en el curso Textos especializados del Programa de Comunicación Social de la UNAB. *Ricardo Jaramillo Pulgarín* 153

PRESENTACIÓN

Rafael Enrique Suárez Arias
rsuareza@unab.edu.co
Compilador

En esta oportunidad la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia, presenta el resultado aplicado del ejercicio de reflexión de los seminarios institucionales realizados durante el año 2019 en dos líneas de conocimiento muy importantes; la innovación educativa y la innovación pedagógica como ejercicio de responsabilidad académica representado en sus prácticas, La reflexión centrada en la innovación, se relaciona con nuestra misión como institución que educa para lo superior. Esta propuesta compromete dos perspectivas, ambas complementarias; una de ellas, centra su propósito en el modelo de formación, el currículo y, otra, en lo pedagógico, entendido como las maneras o formas de aplicar el currículo.

Partimos de la innovación como condición indispensable del proceso de formación como lo afirma el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB: "*La Perspectiva Estética, marco de los fundamentos del PEI-UNAB y eje transversal en el proceso educativo de los estudiantes, se convierte en una apuesta innovadora para la formación universitaria en estos tiempos. Sensibilidad, equilibrio, armonía, apertura, creatividad, nuevas comprensiones e interpretaciones del mundo y de la vida, son categorías inherentes a dicha perspectiva, y fundamentales para el logro de la formación de un SER HUMANO capaz de enfrentar los retos y los avatares de una sociedad dinámica y transformadora*." (PEI UNAB, 2012, Perspectiva estética, pág. 17.

La innovación pedagógica ocurre cuando se introducen cambios en el ejercicio de la docencia y se modifican las relaciones entre estudiante – contenidos – profesor; se reconoce cuando se focaliza su análisis en experiencias de mejoramiento no sólo en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino también en los logros de la formación. Las innovaciones pedagógicas suelen ser nuevas formas de realizar el acto educativo con los elementos existentes, en lugar de cosas totalmente nuevas. Buscan mejorar las distancias entre el conocimiento y las habilidades para su aplicación en contextos determ inados para hacerlos más eficaces y lograr procesos más eficientes.

En el ejercicio de aplicación se invitaron a diferentes profesores de los diferentes campos de formación para vivir un proceso de investigación acción-reflexión sobre la práctica pedagógica innovando en estrategias que alentaran la innovación. De ese modo, se realizó la sistematización de dicha experiencia que corrobora que en la UNAB se hace innovación pedagógica y se centra en los estudiantes todo el proceso como lo demanda el proyecto educativo institucional.

Esperamos que continuemos con este medio para que se constituya en el punto de confluencia de los esfuerzos de reflexión y producción que fortalecen el Proyecto Educativo Institucional, de este modo, se espera dar luces para iniciar caminos que permitan resolver y desentrañar la relación pedagógica que nos compromete para hacer de ella el elemento diferenciador y de calidad institucional asegurando la mejor experiencia para los estudiantes.

Reflexiones

Seminarios Institucionales 2019

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGOGICO FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

Hacia una formulación de una política sobre innovación educativa en la UNAB: pertinente, transformadora y sostenible
Plenaria de Facultad

El presente escrito pretende elucidar, los diálogos académicos en el marco de las reflexiones y precisiones epistemológicas, teóricas y metodológicas, generados al interior del Seminario Institucional en el programa de Licenciatura en Educación Infantil a partir del tema que hoy nos reúne. Dichos diálogos, inician abordando los elementos se considera deben ser parte de la política sobre innovación educativa desde la cual se pretende develar como debe permear los programas académicos y unidades académicas para potenciar las estrategias de enseñanza- docentes y el proceso de aprendizaje-estudiantes, entre otras, que serán objeto más adelante.

Para empezar a vislumbrar cada uno de los elementos que se proponen para estructurar la política sobre innovación educativa en la UNAB, se retoma la apuesta por la Ciencia la Tecnología y la Innovación, en donde se han diseñado e implementado diferentes planes, decretos y políticas en el país. Actualmente, existe un Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCCTeI) el cual se reconoce como:

"El conjunto de leyes, políticas, estrategias, metodologías, técnicas y mecanismos, que implica la gestión de recursos humanos, materiales y financieros de las entidades de la administración pública en coordinación con los del sector privado, así como las entidades del Estado responsables de la política y de la acción en los temas relacionados con la política competitividad, productividad e innovación". (Presidencia de la República de Colombia, 2019).

El conjunto de leyes, políticas y estrategias, provienen de años atrás. Ejemplo de ello, es lo estipulado en el Documento CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) 3582 de 2009 referente a la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, en donde se cita "la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (CTeI) han sido identificadas por la sociedad colombiana como fuente de desarrollo" (CONPES, 2009) y en concordancia propone seis estrategias:

✓ Fomentar la innovación en el aparato productivo colombiano a través de un portafolio o conjunto integral de instrumentos que tenga los recursos y la capacidad operativa para dar el apoyo necesario a empresarios e innovadores. El reto en esta estrategia es optimizar el funcionamiento de los instrumentos existentes, a partir del desarrollo de nuevos instrumentos.

✓ Fortalecer la institucionalidad del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, (lo que finalmente derivó en la reestructuración de Colciencias como Departamento Nacional

de Ciencia Tecnología e Innovación, según la Ley 1286 de 2009). Entre las acciones que componen esta estrategia se encuentra la definición de un marco de inversión de mediano plazo y largo plazo.

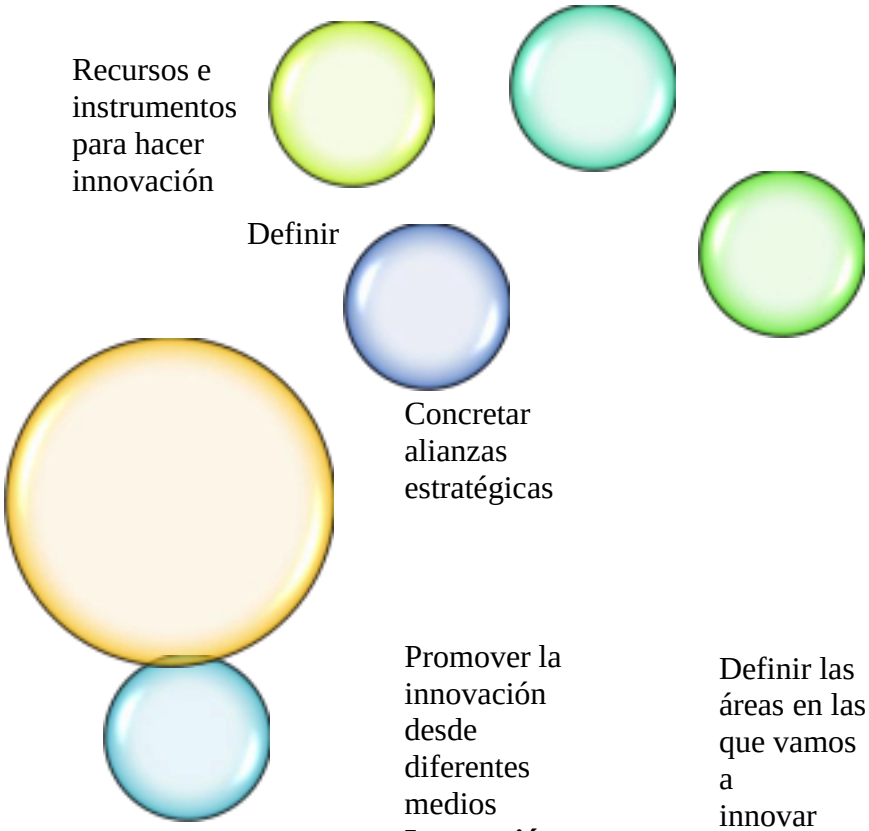
✓ Fortalecer el recurso humano para la investigación y la innovación y apoyar la formación de alto nivel ante el desarrollo de competencias científicas, tecnológicas y de innovación.

✓ Promover la apropiación social del conocimiento, a través de su difusión en medios de comunicación y formación de mediadores de CTeI, junto con el apoyo a entidades que cumplen con esta labor.

✓ Focalizar la acción en el desarrollo de sectores estratégicos en el largo plazo, priorizando las áreas estratégicas (para 2009, dichas áreas a nivel de país fueron: energía y recursos naturales, biotecnología, salud, materiales y electrónica, tecnologías de información y comunicaciones, logística y diseño y construcción de ciudadanía e inclusión social).

✓ Desarrollar y fortalecer las capacidades en CTeI a través del diseño y ejecución de planes de cooperación para la investigación, el fortalecimiento de los sistemas regionales, la adquisición de equipos robustos y el desarrollo mutuo de capacidades institucionales y humanas con los países de la región. (CONPES, 2009, págs. 35-54)

Si se mira desde el contexto UNAB, para bosquejar lo que debería reflejar una política de Innovación Educativa en un primero momento, podría pensarse en:



mediano y
largo plazo

Formar para la
innovación

Gráfico 1. Proyección de la Innovación educativa en la UNAB, elaborado a partir de la política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, 2009.

El gráfico 1 contempla las seis estrategias enunciadas en la Política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación, que para el caso UNAB serían: definir con qué recursos (de todo tipo) se cuenta, esto representa tener condiciones para innovar; la definición de estrategias a corto, mediano y largo plazo resulta necesario para que la Innovación Educativa se posicione como cultura, y no sea solo un momento de desarrollo; formar para la innovación es un aspecto de gran relevancia, puesto que necesitamos aprender a innovar, llama la atención que se asuma que todos ya lo sabemos; definir las áreas en las que vamos a innovar es una oportunidad para hacer de la innovación una invitación; promover la innovación desde diferentes medios se debería asumir como tener la posibilidad de conocer qué y cómo están trabajando los demás programas y unidades académicas la innovación, saber dónde o cómo encontrar esta información, de manera que sea un trabajo institucional y no esfuerzos de personas de manera aislada y fragmentada; finalmente concretar alianzas estratégicas implicará un fuerte apoyo institucional, unas políticas y procesos claros y ágiles sobre cómo trabajar en red con otras Universidades de orden nacional e internacional, que podrían ser apoyos claves para hacer de la innovación una realidad.

De la misma manera, la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación de 2009, a partir de la cual se construyó el esquema anterior, fue actualizada en 2015 con proyección a 2025. Dentro de sus principales ajustes se encuentra la descripción de la innovación como un proceso sistémico, no lineal, esto implicó poner sobre la mesa el concepto de sistemas de innovación, descritos como necesarios puesto que "el nivel de innovación de un país está fuertemente relacionado con la eficacia del sistema en el que los actores involucrados en la generación, difusión y apropiación del conocimiento interactúan entre sí, aprenden y acumulan conocimiento" (CONPES, 2015, pág. 15), por lo que el propósito de esta política está orientado a lograr la generación de un clima de innovación.

También resulta valioso también aludir a los criterios que propone la UNESCO (2001) para las innovaciones educativas:

· Novedad, intencionalidad, interiorización, creatividad, sistematización, profundidad, pertinencia, orientación hacia resultados, permanencia, anticipación y diversidad de agentes participantes.

Definir, por tanto, una política de innovación educativa en la UNAB, requiere en primer lugar, hacer las precisiones señaladas respecto a la concepción que se asumirá o se construirá de innovación educativa; requiere también definir el nivel de innovación que se está proyectando, así como su lugar o relación con la investigación, el desarrollo tecnológico y apuestas como UNAB Creative; finalmente, la definición de estrategias precisas que proyecten la innovación en la universidad.

La innovación, podría ser un cambio en el contexto y no a nivel mundial, de ahí surge la necesidad de realizar un ejercicio de indagación sobre lo que pasa en el sector externo y aquello que están produciendo para reconocer que aspectos son innovadores desde el impacto que ocasionan en la sociedad. Se reconoce que mientras haya transformación interna ya se puede hablar de innovación, igualmente, se aclara que cuando se habla sobre innovación desde COLCIENCIAS no sé está refiriendo sólo a la innovación educativa sino a la innovación de forma general e incluye a la tecnología.

El papel de las tecnologías en una sociedad interconetada y en el campo educativo implica los cambios económicos, sociales y culturales en la formación de los jóvenes y, que responda a una sociedad del futuro

"Uno de ellos es dar respuesta a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que se vislumbran para la sociedad de la información. Formar a nuestros jóvenes anticipándonos al futuro, se ha convertido en un reto, sino, en el más grande desafío que enfrenta la humanidad y la enseñanza de hoy. Esta generación de jóvenes les tocará vivir un mundo completamente diferente al actual, el cual plantea nuevas exigencias a la educación en nuestros días" (Ramírez, 2016, p.14).

Además, exige preguntarse hacia qué tipo de educación se le apuesta: orientada a la productividad, a la competencia o para la solidaridad; ciudadanos para un mundo globalizado; para la libertad o a la justicia social; o para la convivencia en la diversidad (Cordero, 2015) Citado por (Ramírez, 2016). Sin embargo, la política de innovación educativa en la UNAB debe correr las fronteras del conocimiento, dejando de visionar procesos fragmentados, aislados y en ocasiones sin perspectivas de impacto y transformación para dar pasos sistémicos, complejos y transdisciplinarios. Por tanto, desde los diálogos académicos establecidos en los seminarios, se encontró a lugar retomar las construcciones epistemológicas que sobre estos tres últimos elementos ha trabajado Edgar Morin.

Como fundamento, se retoma los siete saberes de Edgar Morin (1999) los cuales según este pensador del siglo XX debe afrontar el sistema educativo, los cuales develan elementos sistémicos, complejos y transdisciplinares, para no diseñar y poner en marcha una política de innovación educativa de forma lineal, segmentada y aislada.

El gráfico 2 pretende reflejar los sietes saberes que debe religar la propuesta de política de innovación educativa en la UNAB, para constituirse en relevante, pertinente y significativa:

Gráfico 2. Siete saberes de Edgar Morin (1999): nuevas apuestas sistémicas, complejas y trnadisciplinares que deben integrar el sistema educativo colombiana.

Se contempla que todo conocimiento humano debería ser contextualizado y generar apropiación desde la articulación con la investigación, la reflexión, la construcción colectiva y desde la práctica misma. En su conjunto, permite reconocer que todo significado o saber tendrá que estar ligado al contexto, a los aprendizajes logrados por los estudiantes en el marco del diálogo de saberes, esto implica propiciar espacios de encuentro donde los actores tengan habilidades para escuchar, dialogar, compartir experiencias, y poder entretejer los conocimientos, saberes, construcciones epistemológicas que se estructuran en estos escenarios de acuerdo con la situación problema o problemática presente, para este caso particular la innovación educativa en perspectiva de un entramado transdisciplinar y complejo. Al respecto se presenta la siguiente cita textual:

"Indudablemente, tal fructificación mutua –conceptual, metodológica y metódica– entre la transdisciplina y las disciplinas, las multidisciplinas y las interdisciplinas, implica, de suyo,

la presencia de un "diálogo" entre sus respectivos saberes. Diálogo que, por parcial y localizado que sea al inicio, se va ampliando y profundizando después, a medida que se va tejiendo la madeja del corpus de saber transdisciplinario que va trazando "puentes" conceptuales, metódicos y/o metodológicos entre los saberes "dialogantes". (Sotolongo Codina & Carlos Delgado Díaz, 2006).

Dichas apuestas, invita a emprender un gran viaje para vislumbrar los aspectos que se consideran ayudan a emerger una mirada nueva y distinta en el marco de las compresiones actuales sobre visión transdisciplinar y compleja de conocimiento e innovación educativa, en palabras más prometedoras como las de Marcel Proust "un verdadero viaje de descubrimiento no es el de buscar nuevas tierras sino tener un ojo nuevo" citado por Morin. Un viaje motivado por un advenimiento de saber y conocimiento en torno al bucle: innovación educativa-complejidad-transdisciplinariedad-.

De igual manera, se propone una política que sea global, contextual y multidimensional, que incluya las emergencias, retroacciones e interrelaciones, logrando desarrollar por parte de

docentes y estudiantes y demás comunidad educativa, la capacidad de plantear y resolver problemas desde lo transdisciplinario. En ese orden, el gráfico 3 propone un esquema que religa cuatro elementos para diseñar una política de innovación educativa que se desprende de los siete saberes de Edgar Morin:

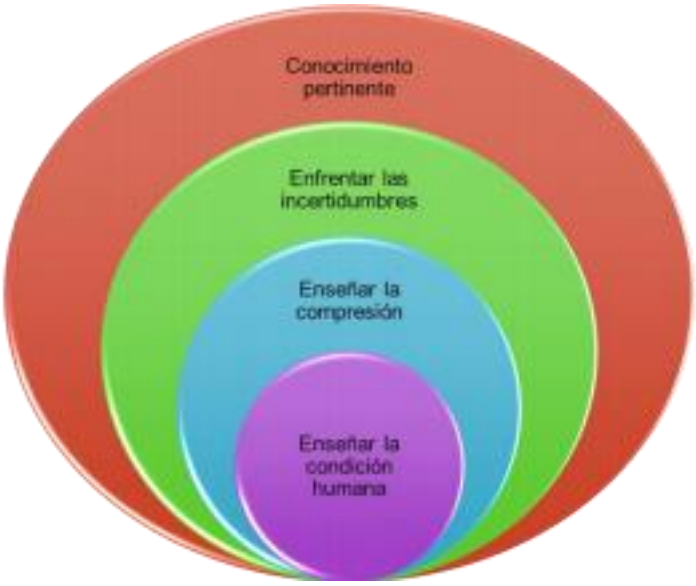


Gráfico 3. Elementos claves para la innovación educativa UNAB

Estos elementos, llevan a una reflexión eminente dentro de la innovación en el marco del rol del profesor y el estudiante insitu, sobre las posibilidades de innovar para educar o viceversa, innovar para educar, desde las apuestas teóricas que expone Martín y Castro (2014) en articulación con lo expuesto por Morin.

Principalmente, se retoma las características que aluden al maestro a partir de su rol innovador, dado que, develan que ser innovador, por un lado, es interpretar críticamente el currículo de forma flexible, descartando la rutina y la inercia, dando lugar a buscar nuevas posibilidades de pensamiento, nuevos escenarios de aprendizaje para enseñar con nuevas estrategias didácticas. Por el otro lado, se une la apuesta que hace Caraveo (2006), quien propone un esquema donde sintetiza a qué se alude con la innovación exaltando momentos como: pertinencia, un profesor facilitador, modelo centrado en el aprendizaje-estudiante, apertura, movilidad y flexibilidad, un nuevo enfoque cognitivo, un esquema de formación integral junto con la situación de responsabilidad social y sustentabilidad.

Gráfico 4. Elementos que reflejan un profesor innovador desde la propuesta de Caraveo, 2006.

Caraveo genera algunos interrogantes para tener en cuenta en la construcción de la política de innovación educativa en la UNAB: ¿Qué tipo de innovación estamos pensando? Es decir ¿a qué objetivos obedece?, ¿en qué elementos se sostiene?, ¿en qué aspectos de la vida académica puede incidir?, ¿qué papel juegan los actores de las instituciones de educación superior en los procesos de innovación? y ¿cómo hay que concebirla a fin de que impacte en diversos procesos académicos?

En coherencia con lo anterior, se hace necesario hablar de las semejanzas y diferencias entre dos conceptos que son la reforma y el cambio en el sector educativo, la importancia de la innovación educativa y profundizan en proyectos curriculares como espacios de experimentación y renovación curricular.

La innovación en relación con la invención tiene dos elementos importantes: procesos creativos y como procesos que llega a ser parte del repertorio cognitivo del usuario. La innovación se da para generar cambios, éstos pueden ser a nivel estructural, político, social y curricular, los cuales son mencionados por Havelock y Huberman, para ellos la innovación es el estudio de las estrategias y procesos de cambio. De allí que, la reforma se considere como un cambio que puede afectar a todo el sistema educativo y está influenciado por intereses económicos e ideológicos de las entidades gubernamentales, entendiendo, que la calidad no se mejorará, ni se dará si los profesores y estudiantes no se sienten implicados en el cambio, esa implicación comprende unos procesos de búsqueda, de experimentación reflexiva y alternativas a la cultura escolar. Igualmente, busca la producción de nuevas experiencias educativas, de aprendizaje, de relación con el conocimiento y generar una apropiación social del conocimiento desde esas nuevas formas de acercarse y relacionarse con él.

Para ir cerrando y recoger lo dicho hasta acá, se podría afirmar que, los elementos relacionados con criterios, política, pertinencia y recursos a integrarse en una política de innovación educativa de la UNAB, haría referencia a la forma particular como se organizan los programas teniendo en cuenta las necesidades y demandas que exige una acción conjunta entre los agentes y sistemas educativos, con la mirada de una lógica de comunidades inclusivas

tal y como lo plantea Hargreaves (2006) donde se promuevan alternativas de cambio en las estructuras y cultura frente a la mirada del otro, privilegiando lo constructivo, lo solidario, las emergencias, las incertidumbres, y lo creativo, en beneficio de sociedades más justas, equitativas y seguras.

Otro elemento, es la cualificación del profesor en torno a las herramientas necesarias para promover pensamientos más humanos, complejos, creativos y propositivos, rompiendo las barreras del egocentrismo y propiciando construcciones a partir de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Dicha cualificación debe ir acompañada de manera permanente con prácticas que generen un impacto social, ya que ésta permite que lo aprendido se incorpore a la comunidad y se promuevan de acuerdo a sus necesidades nuevas propuestas didácticas que transformen la organización de las instituciones, su normatividad e infraestructuras.

Entre los requerimientos más importantes para tener una política de la innovación, se encuentra la construcción permanente de perspectivas que visualicen las necesidades e intereses de las comunidades para crear proyectos que permitan darles herramientas que transformen los hábitos y la cultura sin perder la esencia de la misma en un marco sistémico, complejo y transdisciplinar, aunado, a la actualización de las tecnologías y el empoderamiento de las personas en su uso como estrategia que optimice su calidad de vida; por tanto, la creación de redes académicas permitirá el alcance de los objetivos planteados por las organizaciones y cubrimiento en las transformaciones de un colectivo de manera segura y permanente en todos los campos: científico, político, económico, artístico, tecnológico y social.

De igual manera, es fundamental la comunicación con otros sectores de ciencia, empresa y conocimiento externos a la Universidad que visibilicen el vínculo Universidad - cultura - sociedad; la transformación del maestro con todo lo que implica ser complejo, innovador y trabajar en un contexto de este tipo.

Finalmente, reconocer y comprender las concepciones de ciencia y el sentido de la educación por parte de los actores de la Universidad es un elemento crucial que determinará la calidad de la educación y, se pasaría de la enseñanza que ha sido considerada en nuestro sistema educativo como fragmentada, desactualizada o descontextualizada para pasar a una que religue todos los aspectos conceptuales y que cause motivación a los estudiantes. De ahí que se busquen transformaciones estructurales que desarrollen óptimamente “el saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva, la conciencia social y ecológica tanto global como local. Esto sólo se logra si se transforman las estructuras fundamentales y se suministran elementos que permitan la mejor y más pertinente aplicación del saber, elementos que puedan adaptarse a situaciones reales en continua transformación” (Informe de la misión de sabios, 1996, p. 36).

Referencias Bibliográficas:

1. Caraveo, L. (2006). El desafío de la innovación educativa en las Universidades. In Conferencia Mundial. Secretaria Académica de la UASLP. Universidad de Guanajuato. México. Colciencias. (2016). Documento # 1602 Actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá: Colciencias.
2. CONPES. (2009). 3582 Política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
3. CONPES. (2015). Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2015-2025. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
4. Hargreaves A y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejoras en educación caractyerizadas por su relevancia, difusión, y continuidad en el tiempo. Revista de Educación, 339, 43-58. Informe de la Misión de Sabios. (1996). Colombia: al filo de la Oportunidad. Bogotá, Tercer Mundo editores.
5. Martin-Gordillo, M., & Castro Martínez, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 2014. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Morin, E. Sobre la Transdisciplinariedad. Tomado de: www.pensamientocomplejo.com.ar bajado el día 26 de julio del 2019.
6. Presidencia de la República de Colombia. (8 de mayo de 2019). Sistema Nacional de Competitividad, Ciencia, Tecnología e Innovación. Obtenido de http://www.colombiacompetitiva.gov.co
7. Ramírez Gálvez, J. R. (2016). “La Enseñanza Universitaria y los Retos hacia el Futuro”. Diagnóstico del área de extensión, cultura y deportes de la Facultad Regional Multidisciplinaria de Carazo, 5(13), 13-21
8. Sotolongo Codina, Pedro Luis; Delgado Díaz, Carlos Jesús. Capítulo IV. *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes*. En publicación: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo. 2006 ISBN 987- 1183-33-XÚcceso al texto completo: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGOGICO

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS, ADMINISTRATIVAS Y CONTABLES

Y

FACULTAD DE ESTUDIOS TÉCNICOS Y TECNOLÓGICOS

POLÍTICA INSTITUCIONAL DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

1.1 POLÍTICA EDUCATIVA

Para Goñi Zabala, (2001) "La innovación es una **competencia o capacidad organizativa** que se manifiesta en la velocidad de respuesta y en el acierto en **la adaptación** de la organización a los **cambios previstos y observables en el mercado**, a través de la aplicación de **conocimientos y tecnología**, de la topología organizativa y de las competencias de las personas, con resultados exitosos, continuos y coherentes con la estrategia empresarial". Por su parte Carbonell (2001) define la innovación "Como una serie de **intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización**, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y **prácticas pedagógicas**.

Para **DIAZ, M. J. F. (2005)** la competencia exige generar necesariamente un clima adecuado hacia la innovación, unas actitudes del personal de la organización abierta a los cambios, a la formación y actualización permanente, inquietas y preocupadas por las nuevas corrientes y necesidades educativas, en último término una **política impulsada por la dirección que permita un nuevo entorno, una nueva construcción social y cultural que implique a todo el personal con el compromiso y la participación de todos.**

Encontramos entonces que: para **DIAZ, M. J. F. (2005)** Existen características que permiten potenciar la innovación en los centros educativos y, en consecuencia, trabajar por la calidad de los mismos. Resaltamos que nos permitirían definir la política de innovación:

a) Supone la creación de una **cultura y un clima adecuado** en la organización, dirigido a potenciar la transformación y el cambio, para lo cual es preciso que se **favorezcan desde**

la dirección las condiciones para ello. Así, una **política de actualización y formación permanente, un sistema adecuado de gestión del conocimiento, la dedicación de recursos dirigidos a la innovación y a los cambios y el impulso a participar en convocatorias de proyectos de innovación, son factores que fomentan actitudes positivas y cambios en las personas**. Con ello se generará un nuevo ambiente, un nuevo entorno donde domine el espíritu de transformación y cambio en todo su personal y especialmente en el profesorado.

b) Afecta a toda la organización. **Una política de innovación no es una acción puntual dirigida a algún aspecto de la organización educativa, sino que se debe proyectar a todos los ámbitos de la organización,** aunque muy especialmente a aquellos procesos clave que constituyen la razón de ser o la esencia del centro. Evidentemente en los centros educativos son los procesos de enseñanza aprendizaje quienes deben centrar esencialmente las acciones innovadoras. Para López Yáñez y otros (2000: 990) **el cambio no sólo afecta a toda la organización sino incluso al contexto que la rodea.** Para estos autores el proceso de cambio ha de tomar al centro educativo como unidad, de tal manera que cada uno lo orientará en función de sus propias condiciones culturales, contextúales y sus propios recursos.

1.2 RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Las universidades, deben convertirse en un actor activo de su propio futuro, en la medida en que educan para un mundo global, pero desde unas particularidades locales y una cultura específica, en donde sus estudiantes, actores del proceso, cambian de manera más radical y en forma más rápida de lo que lo han hecho en el pasado. Esta acción de ser un actor, obliga entonces a la institución a generar su propia actividad que le permita hacer innovación educativa, contextualizada a su medio, pero con visión general del mundo.

La mundialización, los adelantos técnicos, la migración, la competencia internacional, las transformaciones del mercado y los problemas políticos y aquellos relacionados con el medio ambiente en la esfera internacional impulsan la adquisición de aptitudes y conocimientos que necesitarán las personas para sobrevivir y abrirse camino en el siglo XXI (Scott, 2015a)

Anderson (como se citó en Scott, 2015a) afirma que en general, se abandona la idea de brindar una educación equitativa y de calidad y se defiende ahora el propósito del aprendizaje a lo largo de la vida, reforzar la formación y aptitudes que se necesitan para la vida y el trabajo, y mejorar el resultado del aprendizaje en todos los escalones de la educación.

Según un estudio realizado en 2011 por el Pew Research Center (como se citó en Scott, 2015a) “el mundo de ahora necesita jefes y empleados que tengan visión para descubrir nuevas oportunidades, idear soluciones originales y darles salida comercial. Será muy solicitado el trabajador que sepa adaptarse, comprender las circunstancias, sopesar las

situaciones y alejarse de las normas tradicionales para idear soluciones novedosas y creativas a los problemas que se presenten al mundo".

La innovación educativa, afirman Sein Fidalgo y Alves (2017), supone un cambio del paradigma enciclopedista, puesto que implica **cambios progresivos y constantes que se deben ir implementando para transformar paulatinamente la enseñanza tradicional en un modelo donde los estudiantes aprendan a resolver problemas, a razonar sobre situaciones nuevas y sean capaces de adaptarse a los vertiginosos cambios del contexto**.

Se puede entender la innovación educativa como "un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes" (Carbonell, 2005, p. 11) o, lo que es igual, como "la aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos" (Sein, et al., 2017, p. 596).

La creatividad y la innovación son la resultante de la generación de espacios donde el pensamiento del aprendiz no sea el seguimiento de una huella sino el despegue de su libre vuelo al conocimiento, catapultado por sus deseos y verdaderos intereses, que finalmente es lo que lo motiva a aprender.

COTEC (2014) plantea que el aprendizaje activo como nuevo paradigma educativo trata de "diseñar actividades centradas en el estudiante, en las que este sea capaz por sí mismo de generar un autoaprendizaje que le conduzca al conocimiento significativo". En este análisis se plantea el uso de elementos TIC como redes sociales, blog, videojuegos, microblogs y portafolios digitales.

Incorporar la tecnología en el ambiente de aprendizaje facilita la interactividad y el acceso a recursos de aprendizaje, además, permite un aprendizaje autónomo y dirigido (Guitert, Romeu y Pérez, 2007).

Algunos aspectos centrales que caracterizan los espacios innovadores son:

● Aprender con otros, en el cual se resalta la mejora en los procesos comunicativos y la construcción de redes de aprendizaje, no sólo entre docentes, sino redes institucionales. Este aspecto permite aunar esfuerzos para resolver de forma conjunta situaciones presentes que afectan a las diferentes instituciones o a una misma disciplina.

● Retos de aprendizaje, se convierten en una estrategia que estimula la motivación, que requiere aplazar los prejuicios de los docentes frente a las capacidades de los estudiantes, y establecer reglas un piso claro (reglas claras), pero sin limitaciones en el alcance o meta que pueda lograrse.

● Utilizar el entorno, permite poner el aprendizaje en el contexto del estudiante y llenarlo de sentido. El uso del entorno es una buena forma en la que el estudiante reconoce la utilidad de un aprendizaje concreto.

● Asignaturas integradas, los nuevos espacios también se caracterizan por generar acuerdos para priorizar las competencias que contribuyan a la formación de competencias o habilidades sociales sobre las disciplinares.

● Diversión y entretenimiento, como forma que reduce la intimidación en el aula de clase, los espacios que incluyen diversión generan un mayor involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje. Las salidas académicas son ejercicios de ciudadanía y de competencias civiles, a la vez que son talleres lúdicos.

● Permiten el hacer, el aprender experimentando en el aula hace que esta se convierta en un laboratorio de creatividad y de innovación en donde el aprender haciendo genera resultados más efectivos.

2. ELEMENTOS RELACIONADOS CON CRITERIOS, POLÍTICA, PERTINENCIA Y RECURSOS QUE DEBE CONTENER LA FORMULACIÓN DE UNA POLÍTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNAB

2.1 CRITERIOS

Interiorización: lo que implica una aceptación y apropiación del cambio por parte de las personas que han de llevarlo a cabo.

Pertinencia: Crear el Sistema Nacional de Innovación Educativa (Formación de docentes innovadores y generación de contenidos educativos digitales) • Articular la educación media con la superior y la educación para el trabajo. • Fortalecer la investigación e innovación en la educación superior con el apoyo de Colciencias.

• Hacerle seguimiento a la pertinencia de egresados del sector (Observatorio Laboral)

• Promover la Internacionalización de la educación en todos los niveles (Movilidad de estudiantes y docentes, currículos, reconocimiento de títulos y acreditación)

• Ampliar el plan de formación docente en inglés.

Permanencia: mantenerse durante el tiempo necesario para convertirse en un nuevo proceso en donde la complejidad de la innovación implica cambios en distintos niveles que necesitan distintos tiempos para que ocurran y se consoliden.

Orientación a resultados: La innovación es un medio para lograr mejor los fines de la educación. Los resultados de un sistema educativo son diversos, pero se pueden destacar la formación, la generación de conocimiento y la vinculación con la sociedad. **Cobertura:** Haciendo referencia a la universalidad de contenidos y a la posibilidad de llegar a todos los estratos de la población.

2.2 POLÍTICA

La política puede definirse como una "declaración general que establece los principales objetivos y prioridades de una organización" y que "define una posición concreta, dirigida a explorar soluciones sobre un problema". (UNESCO, 2013: 7). https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/planificar-el aprendizaje/formulacion-de-politicas-0, Formulación de políticas (Este sitio pertenece al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO). Con la definición de una política de innovación educativa se estarían dando por parte de la Institución las "reglas del juego" o lineamientos que nos servirían como "marco de referencia" para lograr la innovación educativa.

Cada política debe de tener un dueño, quien será el responsable de asegurar que se mantenga actualizada y promueva su cumplimiento. Según Michael Fullan – 2017, es fundamental que la política de innovación educativa asegure la coherencia en el direccionamiento estratégico con las políticas curriculares, el sistema de evaluación y las experiencias pedagógicas o didácticas exitosas para el aprendizaje, en especial la adecuación de espacios de aprendizaje innovadores identificados por conectividad digital que resaltan la incorporación de tecnologías de información y comunicación, que otorguen la posibilidad de acceder a la información con el propósito de construir conocimiento.

La innovación educativa debe estar orientada hacia el cambio transformativo. El logro de las ambiciosas metas establecidas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están imponiendo innovaciones en las políticas públicas de los países y así mismo, esta nueva manera de trabajar en la transformación de los sistemas socio técnicos indican que la sociedad entera debería moverse toda en ese sentido.

El sistema educativo no se queda atrás. En general, el sistema mantiene estructuras rígidas y anticuadas de transmisión de conocimiento que dan fundamento a la prevalencia de un modelo de crecimiento económico basado en la producción industrial en masa que emplea ampliamente combustibles fósiles, que produce una cantidad masiva de residuos y

que a pesar de mejoras en la esperanza de vida y el bienestar material de muchos países, no ha podido generar verdaderas soluciones a las persistentes crisis económicas y a los crecientes niveles de desigualdad global con un marcado incremento en la debilidad de satisfacción de las necesidades básicas de la raza humana. Mientras los modelos de ciencia y tecnología que han evolucionado desde la Segunda Guerra mundial se mantengan relevantes y exista un sistema que eduque a las nuevas generaciones en ese modelo y a través estructuras tradicionales alejadas de la realidad, serán pocas las soluciones que se puedan brindar para gestionar las consecuencias negativas que los sistemas socio-técnicos han mostrado (Schot & Steinmueller, 2018).

De esta manera, es necesario que la institución asuma la responsabilidad de asumir un rol por generar un cambio transformativo. Esto implica no solo el cambio de sus políticas y posturas frente al modelo de desarrollo económico actual que ésta misma se encarga de promulgar y mantener, sino de un cambio profundo en la manera como se educa a las nuevas generaciones. Estoy de acuerdo con Schön y Reid (1995) y con Schot y Steinmueller (2018) en el sentido que es necesario comprometerse en la reflexión del marco que permita diseñar e implementar soluciones efectivas a problemas complejos que se encuentran en la sociedad.

De esta manera, **la institución necesita alinearse con el marco 3 de innovación (el cual llama al cambio transformativo).** El marco 3 surge de la evolución de las políticas de ciencia, tecnología e innovación alrededor del mundo y que se han ido estructurado de acuerdo al devenir histórico. El marco 1 y 2 son los marcos tradicionales de políticas públicas que hablan del fortalecimiento de la innovación y de los sistemas de innovación para el crecimiento económico, marcos actualmente utilizados en el discurso y la acción de muchos gobiernos. El marco 3, reconocido por la OCDE (2015) y acogido como elemento fundamental de la política gubernamental de Ciencia, tecnología e Innovación de Colombia, busca el cambio en los sistemas socio-técnicos mediante la creencia en que no existe una única ni mejor manera de lograr sostenibilidad, equidad u otros objetivos sociales deseados. Lo que busca es que el trabajo conjunto de múltiples actores logre la negociación de formas alternativas que tengan el potencial de lograr un cambio en el sistema. Así, la innovación en cualquier situación sería experimental porque no existirían caminos predefinidos que se ajusten a todas los contextos ni a todas las circunstancias. Serían innovaciones ajustadas a la realidad de los sistemas socio-técnicos donde se desarrollan.

En este sentido, las **instituciones educativas deberían fungir como facilitador de una transición de los sistemas socio-técnicos**. La responsabilidad de la institución es implementar un modelo educativo donde todo conocimiento transmitido pueda ser usado para un **cambio transformativo en un sistema socio-técnico perteneciente al contexto donde se encuentra el agente en formación**. De esta manera, todos los actores de la institución deberían estar involucrados y conocer los retos que imponen los ámbitos sociales y ambientales de los sistemas socio-técnicos que los rodean para así poder alinear su accionar y posibles innovaciones generadas con dichos retos.

Específicamente, esto implicaría organizarse institucionalmente de tal manera que la educación a nuestros estudiantes permitiera el uso del conocimiento en la coproducción de cambios sociales, comportamentales y tecnológicos. Nuestros estudiantes deberían ser agentes facilitadores del cambio de habilidades, infraestructuras, estructuras industriales, productos, regulaciones, preferencias de usuarios y predilecciones culturales tal y como Schot y Steinmueller (2018) lo mencionan. Adicionalmente, la base de conocimiento también debería cambiar porque los estudiantes deberían recibir una educación más interdisciplinaria (que no solamente estuviera dominada por economía e innovación), sino que incluyera estudios acerca de transición hacia la sostenibilidad, donde aspectos sociales y ambientales se involucraran.

De esta manera, con una implementación y alineación de la institución al marco 3 de innovación se respondería a los deseos de la institución, estudiantes y docentes de innovar en la educación. La co-producción de cambios en los sistemas socio-técnicos exige el uso de metodologías de aprendizaje diferentes ya que éste se estaría dando en doble vía: desde las instituciones hacia los sistemas socio-técnicos y viceversa. Además, se podrían llegar a encontrar nuevas formas de aplicar el conocimiento teórico en los problemas reales de los sistemas socio-técnicos y se tendría un énfasis importante en aprender en ambientes diferentes al aula de clase.

Algunos aspectos de política que se deben analizar y trabajar por parte de la Unab son:

a) Reforma académica como punto de partida para la creación de una cultura de innovación.

b) Cultura organizacional, es un aspecto fundamental para el desarrollo de la innovación.

c) Evaluación continua del proceso para evidenciar que los cambios se dirigen al logro de los objetivos planteados.

d) Creación de ambientes propicios en los que el estudiante tenga el control de partes del proceso: responsabilidad y cierto nivel de autonomía en el aprendizaje de los estudiantes a través de la tecnología y de la investigación.

e) Institucionalización de la innovación como parte del desarrollo organizacional.

f) La política de innovación en la UNAB, debe ser un proceso continuo alrededor de la innovación y crearlo como proceso sistémico desde cada rol.

g) La Unab debe planear el proceso de Innovación como un ecosistema integrado que incluya no solo la academia sino también la administración de la academia las cuales deben girar en torno a las necesidades de los propios estudiantes y de la sociedad.

La formulación y puesta en práctica de una política de innovación educativa en la UNAB implica necesariamente la creación de las condiciones necesarias para que ello sea posible y que formen parte del despliegue de la misión y visión institucionales en el marco de los desafíos y retos del Plan de Desarrollo 2019-2024.

Tales condiciones deben tener un carácter sistémico y sistemático a fin de que exista la posibilidad de incorporar todos los elementos necesarios y definir las interrelaciones funcionales que permitan de una parte, alcanzar los fines propuestos y, de la otra, poder adelantar los procesos de todo orden de carácter operativo y de soporte para que ello sea posible.

Para aportar en tal sentido se exponen y describen de manera general algunos elementos que se consideran fundamentales:

Acerca de la estrategia

Al declararse en el Plan de Desarrollo que la Unab es una institución *Innovadora, Pertinente y Sostenible* y definirse la *gestión de la innovación* como una variable estratégica y, como reto correspondiente, el *impulsar de manera sostenible y sistemática en la UNAB, el ambiente, la mentalidad y los procesos requeridos para generar innovaciones a nivel organizacional, en procesos y en productos,* se hace evidente que se está aspirando a impulsar la innovación *hacia adentro* y *hacia afuera*, es decir, la innovación en procesos (racionalización de costos y gastos) y en servicios y productos (oferta de valor para el cliente), aspiración que corresponde perfectamente con los alcances de la estrategia conocida como *La Estrategia del Océano Azul* propuesta por Chan Kim y Renée Mauborgne (2005), cuyo fundamento es la innovación en valor tal como se aprecia en la figura 1.

Gráfica 1. Fundamento de La Estrategia del Océano Azul

Fuente: Chan Kim y Renée Mauborgne (2005)

Principios de la estrategia

Para que esta estrategia pueda materializarse en la práctica, deben tenerse en cuenta, según Kim y Mauborgne, unos principios de formulación y de ejecución que permitan atenuar algunos factores de riesgo que impidan su aplicación o restrinjan sus efectos. El cuadro 1 muestra tales principios y riesgos:

Cuadro 1. Principios de la estrategia

DE FORMULACIÓN	FACTORES DE RIESGO ATENUADOS
1. Reconstruir las fronteras del mercado	Riesgo de búsqueda
2. Enfocarse en la perspectiva global y no en las cifras	Riesgo de planeación
3. Ir mas allá de la demanda existente	Riesgo de escala
4. Desarrollar la secuencia estratégica correcta	Riesgo de modelo de negocio
DE EJECUCIÓN	**FACTORES DE RIESGO ATENUADOS**
5. Superar los obstáculos clave de la organización	Riesgo organizacional
6. Incorporar la ejecución dentro de la estrategia	Riesgo de gestión

Fuente: elaboración propia a partir de información tomada de Chan Kim y Renée Mauborgne (2005)

Principios de formulación

● Principio 1: reconstruir las fronteras del mercado, que implica considerar opciones diferentes a la de disputarle a la competencia el mismo mercado, considerando potenciales usuarios no atendidos por esta, ofreciendo formas diferentes de impartir educación (alternativas y substitutos), identificando y explorando nuevos nichos de mercado, explorando grupos de clientes insatisfechos con la oferta existente, explorando la cadena de compradores, explorando ofertas complementarias de servicios y productos educativos, de investigación o de extensión, explorando el atractivo funcional, emocional y social de los servicios y productos para los clientes y explorando las tendencias en educación, investigación y extensión universitaria. Todo lo anterior con el fin de cubrir el riesgo de no encontrar o de no atraer nuevos clientes.

● Principio 2: enfocarse en la perspectiva global y no en las cifras, que implica evadir la tendencia a reaccionar frente a la competencia a partir de cifras y estadísticas y concentrar la atención en cómo diferenciar la oferta de servicios de tal manera que la competencia pierda importancia, a partir de la satisfacción de las necesidades funcionales, emocionales y sociales de los clientes potenciales y, de esta forma, cubrir el riesgo de planeación.

● Principio 3: ir más allá de la demanda existente, que implica trabajar en la identificación y/o creación de mercados nuevos con el fin de ampliar la demanda, trabajar con mayor

comodidad en los mercados actuales y cubrir el riesgo de escala (crecimiento).

● Principio 4: desarrollar la secuencia estratégica correcta, que implica analizar las posibilidades de una nueva idea de servicio o de producto a partir de una sencilla secuencia que se muestra en la figura 2 que busca que se dé respuesta a cuatro interrogantes claves que determinan su viabilidad sin preocuparse por la competencia y que cubre el riesgo de no contar con un modelo de negocio sostenible:

Figura 2: Secuencia estratégica correcta

Fuente: Chan Kim y Renée Mauborgne (2005)

Principios de ejecución

● Principio 5: superar los obstáculos clave de la organización, que implica superar cuatro barreras para cubrir el riesgo organizacional de la ejecución y que se muestran en la figura 3:

Figura 3: Barreras organizacionales en la ejecución

Fuente: Chan Kim y Renée Mauborgne (2005)

● Principio 6: incorporar la ejecución dentro de la estrategia, que implica involucrar a toda la organización a partir de un proceso que precisa la participación en la formulación de la estrategia, la explicación a todo nivel de la estrategia y la claridad en las expectativas a partir de crear un ambiente de confianza y compromiso, de propiciar la cooperación voluntaria y de estimular la iniciativa individual en función de la superación de las expectativas. En la figura 4 se esquematiza este proceso, denominado proceso equitativo con el cual se pretende cubrir el riesgo de gestión.

Figura 4. El proceso equitativo

Fuente: elaboración propia a partir de información tomada de Chan Kim y Renée Mauborgne (2005).

Ejecución de la estrategia

Para la ejecución de la estrategia, además del mencionado proceso equitativo, se requiere de un modelo de gestión que permita incorporar todos los elementos descritos hasta ahora, posibilidad que se materializa haciendo uso del modelo de *mapa estratégico* propuesto por Kaplan y Norton (2004) que permite describir cómo la UNAB podría crear el valor económico y social pretendido en su Plan Estratégico. Como puede apreciarse en la figura 5, el mapa estratégico contiene todos los elementos necesarios para el despliegue del propósito central y del objetivo retador y sus relaciones causa – efecto, estructurados conforme a cuatro perspectivas:

La perspectiva financiera que define un modelo económico sostenible basado en la productividad y el crecimiento (competitividad) que permite formular objetivos estratégicos concretos como:

· La generación duradera de valor económico y social, entendida como la generación de los recursos necesarios para atender las demandas del Plan Estratégico.

· La racionalización de la estructura de costos y gastos, mejorando la cantidad y calidad de los servicios y productos universitarios. · La maximización del uso de los activos disponibles (capacidad instalada) · La ampliación de la oportunidad de ingresos mediante la retención e incremento de clientes.

· La mejora del valor del cliente a partir de una oferta de servicios y productos universitarios que puedan ser aprovechados por los clientes vinculados como carreras simultáneas, programas complementarios en áreas de interés personal o para apoyar el desarrollo de los estudios, programas de acompañamiento y seguimiento para empresarios que hagan uso de la educación continua, consultoría para pymes, programas de soporte para emprendedores, etc.

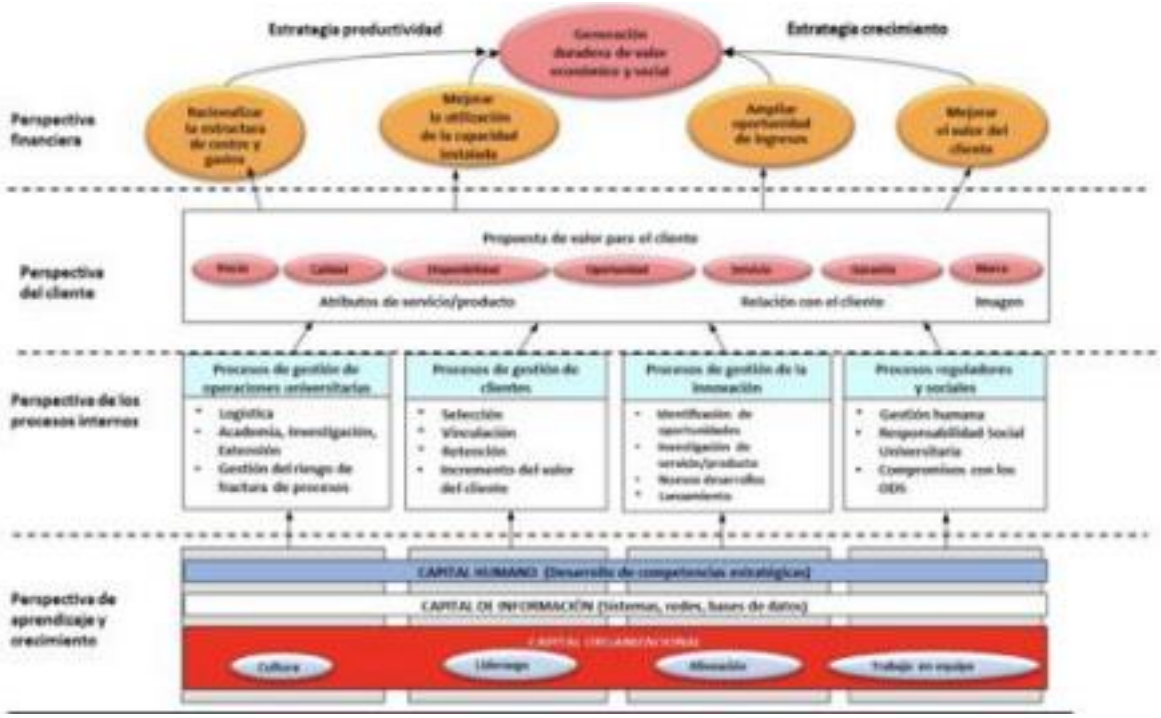


Figura 5. Mapa estratégico para la creación de valor económico y social

Fuente: adaptación propia a partir del modelo de mapas estratégicos de Kaplan y Norton (2004)

La perspectiva del cliente que determina el potencial del modelo de negocio y que define los factores que deben considerarse en las propuestas de valor a los clientes en términos de calidad (pertinencia y respuesta a expectativas), precio (valor percibido), disponibilidad (acceso a los programas, servicios y productos), oportunidad (relación entre la necesidad manifiesta y la rapidez de la respuesta ofrecida), el servicio dado al cliente, la garantía frente a insatisfacción y la marca (imagen, prestigio).

La perspectiva de los procesos internos, que determina el potencial de las propuestas de valor para satisfacer a los clientes, define los procesos que deben ser gestionados a fin de:
· Asegurar el desarrollo de las operaciones universitarias (academia, investigación y extensión), atender la logística necesaria y cubrir los riesgos de fractura de procesos.

· Seleccionar, vincular, retener clientes e incrementar su valor. ·
Materializar la innovación hacia adentro y hacia afuera.

· Dotar a la UNAB del talento humano necesario para el logro de sus objetivos estratégicos, mantener y desarrollar sus potenciales para beneficio de la institución, de las personas vinculadas y de la sociedad (gestión humana), materializar la responsabilidad social hacia adentro y hacia afuera y dar cumplimiento a los compromisos con los ODS.

La perspectiva de aprendizaje y crecimiento que permite administrar los capitales intangibles de la UNAB: capital humano (desarrollo de competencia estratégicas), capital de la información (sistemas, redes, bases de datos, gestión del conocimiento y de la información) y capital organizacional (cultura institucional, promoción del liderazgo a todos los niveles (descentralización y desjerarquización), alineación total en torno a los objetivos estratégicos y trabajo en equipo.

Se aspira a que la descripción de los anteriores elementos contribuya positivamente al fin pretendido de formular una política de innovación educativa en la UNAB y, sobre todo, a identificar las fuerzas impulsoras y restrictivas que intervienen en este propósito.

2.3 RECURSOS

Entre otros los principales recursos que deben tener en cuenta para la formulación de una política educativa son:

A. R. Humanos: estudiantes, egresados, personal administrativo, profesores, directivos, empresarios del sector privado, representantes de instancias gubernamentales, padres de familia y comunidad en general.

B. R. Metodológicos: Reforma académica, planes de estudio centrados en el aprendizaje que garanticen flexibilidad y acorde a las temáticas y necesidades; PEI acorde con la política de innovación y centrado en la investigación, formación de talento innovador, aprendizaje continuo aporte de soluciones a los problemas, Planes de Formación Docente y alineación de procesos administrativos y académicos.

C. R. Físicos: Aulas ambientadas que sean el lugar de encuentro con espacios abiertos, Centros de estudio para los estudiantes, equipos de cómputo acordes a la actualidad.

D. R. Financieros acorde a las necesidades de la política de innovación y creatividad.

E. R Tecnológicos: Incorporación de la tecnología a los ambientes de aprendizaje

Pertinencia de la política

Se considera que es necesario que la Unab desarrolle una política de innovación educativa por las siguientes razones:

a. La política es un compromiso y una promesa para un fin particular, en este caso, la innovación educativa.
b. Generar un proceso de transformación de la cultura institucional, en torno a la innovación educativa.

Se concibe entonces, como una declaración de compromisos, que se formulan en las instituciones, una promesa conjunta de una visión colectiva, de forma tal que impacte en la cultura y se constituya como parte de ella.

Para el caso particular, la política de innovación educativa debe determinarse desde su pertinencia, pensando la Universidad como ente transformador y generador de conocimiento y ciencia, dejando de pensarla como una empresa. El capital de la Universidad es intelectual y este debe ser el norte que direccione la política de innovación educativa, haciendo que la comunidad se comprometa a través del acuerdo conjunto, la construcción colectiva y el liderazgo democrático.

Estos elementos orientan el quehacer de la innovación en la universidad, propiciando que exista una comunidad dialógica, propositiva, participativa, reflexiva y retadora, pendiente del contexto, apuntando a un mejoramiento. Con base en lo anterior, busca implementar una cultura de la innovación desde su articulación al PEI y el plan de desarrollo.

Es importante tener en cuenta que la innovación educativa esta relacionada con la investigación más no corresponden a la misma producción ni utilizan los mismos recursos y actores para su desarrollo. Por tanto, aunque se busque su articulación, innovación no es investigación: no toda innovación requiere investigación y no toda investigación tiene como producto una innovación. Es por lo anterior que, resulta fundamental que la construcción de la política de innovación educativa tenga sus propios espacios, dinámicas, recursos y actores para que se logren las metas propuestas.

La política de innovación requiere una lectura comprensiva del entorno particular. Esto implica fortalecer la presencia de la Universidad y ser referentes educativos en la región oriental

(Guajira, Cesar, Santanderes, Boyacá, Arauca, Casanare), desde la formación de ciudadanos técnicos, tecnólogos, profesionales y posgraduados, pero también desde la responsabilidad social que nos compete como una institución de educación superior. Así mismo, fortalecer las alianzas existentes en el orden regional, nacional e internacional y generar nuevas alianzas para el desarrollo institucional.

Criterios de la política de innovación educativa

En este apartado consideraremos los criterios que desde la Facultad de Ciencias de la Salud se proponen como simientes fundamentales para el desarrollo de la política.

Respecto a los criterios, en primera instancia se tiene la **creatividad** como una capacidad para identificar mejoras, fijar metas y diseñar estrategias que aprovechen los recursos disponibles para lograr dichas metas estableciendo así en aquellas acciones de cambio un aire de **novedad** que transforma las realidades bien definidas que acoge para lograr un mejoramiento del entorno, que con una **intencionalidad** congruente con el marco institucional y consolidado en una planeación que posea **pertinencia** con el contexto socioeducativo lleve a la aceptación y apropiación del cambio, **interiorizando** el Impacto significativo-Cultura organizacional que dicha perspectiva institucional tiene en la comunidad y la **profundidad** que los cambios en las concepciones, las actitudes y las prácticas educativas pueden generar en la sociedad.

La consolidación de estos primeros seis criterios, lleva a la institución a una etapa de regulación y mantenimiento, en la cual los otros seis criterios de la política tendrían mayor validez, pues en el momento que sean evidentes estos impactos en el entorno la misma acción sistémica de la cibernética, permitirá por medio de un feedback negativo la **permanencia** de una nueva normalidad que **orientada a resultados** se convierte en un medio para lograr mejor los fines de la educación (formación, generación de conocimiento y vinculación social) y establece así una **cultura** de una actitud abierta a nuevos cambios, una actitud que no permite que la misma innovación se vuelva rígida sino que basada en una capacidad de **anticipación** vislumbre las características de la situación que se quiere lograr y permitiendo la articulación de dimensiones con una **diversidad de agentes** (Red de innovación) que lleven a la **sistematización** de procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica y la innovación misma.

Un criterio importante es la **factibilidad** que implica la posibilidad de adoptar la innovación poco a poco y a lo largo del tiempo, en vez de una única aplicación en bloque y masivamente. Las innovaciones con estas características tienden a difundirse más rápidamente y pueden minimizarse los efectos negativos de una adopción temprana, difícil o fallida. Igualmente, la **sostenibilidad financiera** permite identificar los costos previos, los ahorros en el tiempo y otras inversiones para garantizar que la iniciativa sea sostenible y realizable.

Recursos para el desarrollo de la política

Una política de innovación educativa en la Universidad debe contar con una comunidad que la apropie, que la avale y que la practique. Esto implica alinear recursos humanos, técnicos, tecnológicos y financieros, para que desde una cultura de la innovación, se asuma el cambio y se permee el quehacer pedagógico de la universidad.

Acerca de actores y roles en los procesos de la innovación para propiciar el empoderamiento de toda la comunidad educativa.

La innovación tiene varios puntos de vista y uno de ellos se define como el conjunto de personas que participan en el proceso: líderes de proyectos, participantes, asesores, investigadores, observadores. La red responsable del proyecto tiene en cuenta los diferentes perfiles académicos que se necesitan. Los líderes de proyectos son aquellos convencidos de los beneficios de la innovación que se va a normalizar. Estos participan en procesos de formación con el fin de poseer el conocimiento que esta tiene y contribuyen en esa educación de una mentalidad para la innovación.

Los asesores son aquellos que aportan los múltiples saberes que se requieren en la innovación. De igual manera, se requieren asesores para cada una de las áreas que así lo dispongan; por ejemplo: tecnología, organizacionales y disciplinaria. Etc. Mientras tanto, los observadores son los que toman el registro y participan en el análisis del proceso. La observación como proceso sistemático debe contar con una guía establecida y los instrumentos adecuados. En el caso del investigador, este hace un trabajo de acuerdo con sus intereses de estudio, con el motivo de generar un saber específico. Asimismo, estos adoptan una posición teórica fundamentada.

La red que se hace cargo de la innovación dispone de liderazgos flexibles, en donde no existe una jerarquización. El talento se expresa cuando hay una organización continua. No obstante, existen roces como aspecto general de la convivencia, los cuales deben ser administrados coherentemente beneficiando el proceso de la innovación. Concerniente al trabajo propio de la red, esta incluye a representantes de los sectores sociales e industriales.

Ahora bien, si bien se plantea la idea de una red de actores implicados en el proceso, cabe llamar la atención de unos actores clave en el proceso: La dirección institucional (general, académica, administrativa/financiera) deben llevar la delantera en estos procesos, puesto que estos revisan las normas y lineamientos, con el fin de mantenerse actualizados. Tiene el reto de promocionar una cultura de la innovación, así como la auditoria al proceso.

Otro actor que interviniente en la política de innovación educativa de la Universidad son los aprendices y, dado que ha cambiado la interacción del estudiante con el conocimiento, de forma tal que los avances tecnológicos muestran un mundo lleno de oportunidades de capacitación, donde la certificación se obtiene de forma casi indiscriminada, la construcción académica de conocimiento científico se vuelve diferenciador para la Universidad, de manera que sea una opción y una elección en el proyecto de vida de ese ser humano.

Igualmente, es necesario considerar los elementos administrativos de apoyo. En este sentido, modificar lineamientos y directrices que permitan realmente servir de soporte, pues el exceso de normas y procedimientos, los criterios administrativos arbitrarios, los ambientes seriados y los tiempos repetitivos, se convierten en obstáculos para apropiarse de una política de innovación educativa.

Recursos financieros y de infraestructura que hagan posible la implementación de la política de innovación educativa.

La política genera lineamientos para la apropiación de recursos claros y coherentes que permitan el desarrollo de la innovación. Para ello, debe pasarse del fortalecimiento administrativo al fortalecimiento académico, gestionando, direccionando, redistribuyendo y haciendo explícitos los recursos que se destinan a la innovación y producción del conocimiento, garantizando incluso capital de riesgo, pues las innovaciones pueden ser exitosas o no y eso hace parte del conocimiento, siendo el fracaso inherente al desarrollo.

El direccionamiento de recursos claros permitirá la confianza de los agentes innovadores y promoverá la creatividad de los mismos, generando así prestigio que, como recurso intangible, es el producto de productos tangibles (estrategias pedagógicas, servicios educativos, materiales didácticos, artículos, conferencias, alianzas, entre otras).

El desarrollo de innovaciones educativas requiere contar con una infraestructura adecuada que permita la construcción y producción del conocimiento, la interacción con el contexto y la cultura, el impacto en la sociedad y la ciencia, para que los actores (docentes, estudiantes, administrativos, directivos, comunidad) puedan hacer variaciones funcionales en los ambientes de aprendizaje y vivenciar nuevas experiencias en sus procesos formativos.

Evaluación como pilar fundamental de la implementación de procesos de innovación educativa

Por último, una política de innovación educativa debe contener elementos para la evaluación. De esta manera, la innovación supone evaluarse en un componente cuantitativo y cualitativo. En este sentido, como criterios de evaluación se podrían encontrar los resultados de aprendizaje, la naturaleza de la innovación, el potencial de crecimiento, la alineación institucional, el acceso al aprendizaje, la experiencia desarrollada, el logro o especialización en unas competencias y la viabilidad financiera.

Se debe realizar con base en unos indicadores de cumplimiento que se observan en la gestión. Los indicadores son financieros, académicos y de impacto, así como los articulados entre ellos para visualizar los resultados de la innovación en cada una de las líneas estratégicas del plan de desarrollo Unab; esto es evaluación de la efectividad de los procesos de innovación educativa para revertir resultados positivos en el aprendizaje y los aspectos negativos, en posibilidades de mejoramiento.

Otros elementos a tener en cuenta

La política de innovación educativa en la Unab, no puede ser ajena a contemplar orientación y definiciones en relación con:

- La promoción de la cultura de la innovación en todo su quehacer pedagógico y administrativo.
- La actualización del portafolio de innovaciones en la universidad, considerando las funciones sustantivas y las líneas del plan de desarrollo Unab.
- El seguimiento al sistema estratégico de gestión de innovación, para articular los procesos y las unidades académicas.
- La presencia de un área específica para hacer acompañamiento, desarrollo y seguimiento a los procesos de innovación educativa y así presentar ante las directivas de la universidad tanto propuestas como avance del proceso. Esta estructura lidera los procesos de renovación del portafolio de las innovaciones.
- El presupuesto dedicado a las innovaciones y como será gestionado.
- El estímulo a los integrantes de la universidad para la innovación.
- El diseño de una propuesta de formación docente focalizada hacia procesos de innovación educativa
- La estrategia de sistematización, divulgación y seguimiento de los procesos de IE
- Plan de acción para la consolidación y sostenibilidad de los procesos de innovación educativa para que sean de largo aliento.
- La articulación entre la TIC y procesos de innovación educativa.

Consideraciones a tener en cuenta para la política de innovación educativa y su implementación.

1. Contar con acompañamiento tipo coach de innovación educativa permanente en las facultades, especialmente, en estos primeros años de implementación de los procesos.

2. Resignificar el sentido de ser docente y ser docente Unab.

3. Enfrentar la incertidumbre del cambio y de la innovación.

4. Evaluación, retroalimentación y reconocimiento de la práctica docente.

5. Alianzas para visitas e intercambios docentes a Universidades innovadoras para construir nuestro propio referente.

Para concluir, si bien la política sobre innovación educativa en la Unab se articula a la nueva realidad educativa e institucional, nos marca los compromisos que tenemos que asumir en equipos para lograr adaptarnos como personas y como universidad a una nueva sociedad y a una nueva universidad más inclinada a la reflexión, la aplicación, la innovación a través de la investigación.

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGOGICO
FACULTAD DE INGENIERÍAS

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA

Innovación

INNOVAR es volver a trabajar sobre campos de acción conocidos, para aplicarlos a nuevas circunstancias. Es la creación de nuevas formas de percibir y acercarse a los problemas. En mayor medida, la innovación es el resultado de acciones preestablecidas; se orienta hacia una adaptación flexible, hacia la experimentación, hacia el cambio guiado.

(Inbar, 1996)

La innovación es sin duda el concepto de moda, y ha trascendido todos los escenarios; sociales, publicitarios, culturales, industriales, etc. Ya no es un concepto exclusivo del arte, es una condición del individuo, tan indispensable como el conocimiento. Ser innovador ya no es un valor agregado del ser, es una necesidad inminente en una sociedad cambiante, la capacidad de crear soluciones a los problemas grandes y pequeños de la sociedad. En el campo de la educación, la innovación surge como una necesidad de dar respuesta a un cambio en la manera de aprender de las nuevas generaciones, entendiendo que los estudiantes de hoy tienen expectativas y procesos diferentes, son más autónomos, cuentan con más información y requieren una nueva forma de trabajo en el aula.

1. DEFINICION DE LA INNOVACION EDUCATIVA

Existen diferentes conceptos de expertos en el tema de la Innovación Educativa, que concuerdan en los elementos, roles y escenarios necesarios alcanzar la revolución pedagógica que logre atender las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones. El concepto de innovación pedagógica se basa en relaciones y para establecer dichas relaciones se requiere establecer los roles siendo los estudiantes y maestros quienes ocupen los roles principales, pero juegan un papel muy importante la familia, los directores de las instituciones y la comunidad.

La innovación pedagógica se define entonces como el proceso intencional y planeado, que se sustenta en la teoría y en la reflexión, y que responde a las necesidades de transformación de las prácticas para un mejor logro de los objetivos de éstas. Dicha definición contempla diversos aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y **personas**.

Una innovación educativa implica la implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza. La diferencia percibida debe estar relacionada con la calidad de novedad del elemento mejorado, la aportación de valor del mismo

al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la innovación propuesta aportará a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

Existen hasta el momento 4 tipos de innovación educativa

1. **Innovación disruptiva**: Se define como aquella propuesta que tiene el potencial de impactar a todo el contexto educativo. Su impacto permite que la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje cambien drásticamente alterando la evolución lineal del contexto educativo, modificando permanentemente la forma en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.
2. **Innovación revolucionaria:** Este tipo de innovación educativa muestra la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio significativo de las prácticas existentes. Su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan significativa que no tiene contexto previo en el sector educativo.
3. **Innovación incremental:** Es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de una arquitectura o diseño ya establecido. Es decir, refina y mejora un elemento, metodología, estrategia, proceso, medio de entrega o procedimiento ya existente.
4. **Mejora continua**: Se considera que es mejora continua cuando lo que se propone son cambios que afectan parcialmente alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso. Por ejemplo, una eficiencia de operación, entrega o procedimiento.

Resultados de la Innovación educativa y pedagógica

La innovación educativa y pedagógica está enfocada en el resultado, no en una calificación, el resultado que busca la innovación educativa son las competencias necesarias para que los estudiantes sean exitosos en un mundo impredecible, competitivo y hasta peligroso…Las 6 competencias que los profesionales del mañana deben alcanzar por medio de la innovación educativa y pedagógica son:

1. Pensamiento Crítico
2. Colaboración
3. Creatividad e imaginación
4. Comunicación
5. Ciudadanía Global
6. Carácter

2. CAMPOS DE ACCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Se considera como innovación educativa a los cambios significativos en los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que son dirigidos a la creación de valor. Partiendo

de éste concepto, la innovación educativa implica un cambio pedagógico que debe ser de tipo estructural y afecta a toda la organización. A nivel pedagógico, la innovación afecta a estudiantes y docentes. En la actualidad, la innovación educativa busca el desarrollo de competencias y habilidades blandas en los estudiantes, generando una mayor autonomía en él.

La innovación educativa afecta al sistema educativo y/o el currículo, en este sentido, los campos de acción se resumen en cambios en los elementos del sistema educativo que se traducen en:

Componentes del sistema educativo

- Objetivos de la educación
- Relación docente – estudiantes
- Modelos de enseñanza
- Infraestructura

Currículo:

- Materiales educativos
- Organización y desarrollo del currículo
- Estructura de las clases
- Roll del profesor
- Sistema de evaluación

Algo para destacar en la evaluación de las actividades del diario vivir del docente es el identificar si estas corresponden a una iniciativa innovadora o no, se encuentra complejo definir éste concepto y la desambiguación del que traduce una generación de valor. Características importantes en el concepto debe ser absoluto ya que la agregación de valor debe ser percibida de forma universal, por otro lado, la innovación educativa no es necesariamente la generación de nuevo conocimiento o productos, ésta puede darse a partir de la adaptación de metodologías pre-establecidas para la generación de valor o impacto a nivel social. Para esto se encuentra pertinente que en las instituciones de educación superior y el estado para la apropiación de políticas cuyo foco sea la innovación para el desarrollo.

Como espacios educativos innovadores pueden considerarse los siguientes:

Espacios informativos: Contempla los accesos fáciles y prontos a herramientas audiovisuales, contenidos de media; tanto para su consulta como para su edición y registro.

Espacios analíticos: Es un espacio físico que permite la revisión y análisis de ideas propuestas, un espacio de diálogo. Un espacio para la toma de decisiones.

Espacio creativo y constructivo: Es un espacio articulado a los anteriores, en este espacio exigen los métodos de simulación, de diseño, elementos de dibujo y de escritura. Una vez las ideas han sido seleccionadas, en espacios se encuentran elementos para prototipar las ideas tangibles.

Espacio lúdico: Es un espacio diseñado tanto para estudiantes como para personal docente, donde se permite la recreación como método de esparcimiento y de descanso. Televisores, escenarios de juegos, son algunos elementos que se deben tener en este espacio. La idea final de este espacio es desconectar a los estudiantes de las cargas emocionales que puedan darse a lugar en el quehacer de estos.

3. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS QUE DEFINEN LA INNOVACION EDUCATIVA

Basado en el documento de Rivas y Barraza, sobre la innovación educativa, se resalta que la innovación es un proceso, que incluye el concepto del sistema, estructura y proceso y la tecnología.

Los elementos clave para el éxito de las innovaciones y las variables negativas que la afectan se destacan:

Visión- falta de liderazgo
Comunidad - Resistencia
Equipo - Confusión
Sostenibilidad - Insostenible
Aprendizaje profesional - Ansiedad
Diseño del Entorno – Frustración
Medición - Desorientación
Aprendizaje de los alumnos- Fracasos

La **visión**, se perfila como el primer indicador que se persigue. Una **falta de liderazgo** pedagógico, metodológico, tecnológico, en definitiva, afecta el éxito del proceso.

Evidentemente no todos los miembros de la comunidad tienen el mismo concepto de la innovación y por lo tanto pueden caer en error porque produce **resistencia**. Puede que existan personas que concuerden con la idea inicial, sea buena o mala, pero resulta muy poco enriquecedor para el proyecto y como resultado se tendrá un proyecto pobre.

No contar con un equipo comprometido, ni objetivos para ellos, con sus rutas de trabajo y objetivos a corto, medio y largo plazo puede hacer sentir muy fácilmente **confusión**.

La formación centrada en el aspecto técnico genera una diferencia nula en un proyecto de innovación y puede aparecer la ansiedad, a la que se somete al profesional que se ve inundado de elementos que le superan.

En la administración hay que tener en cuenta el diseño del entorno, como el acceso a la Red. La frustración hará acto de presencia tan pronto como el aspecto técnico no funcione.

Incorporar un proyecto a la realidad docente. El hecho de hacerlo primero en pequeña escala, de dotar de herramientas de evaluación de los nuevos elementos y que dicha evaluación sea tenida en cuenta para recalibrar, y si es necesario parar, el proyecto.

4. RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

"No hay verdadera Universidad sin investigación. Esta es necesaria porque un auténtico profesor universitario no repite en clase lo que dijo el año anterior, sino que está en la frontera del conocimiento en su ámbito concreto, y esa es la materia de su docencia. Sin investigación no hay buena docencia y no hay buen aprendizaje. Además, la investigación tiene que ver con otra gran misión de la Universidad, además de formar a los estudiantes: avanzar en los distintos ámbitos científicos: médico, tecnológico, humanístico, jurídico… produciendo nuevo conocimiento. Y si la docencia es cara, la investigación también lo es. Que esta sea buena, implica una cierta capacidad para conseguir recursos, participar en proyectos competitivos nacionales e internacionales, obtener recursos haciendo investigación aplicada para empresas, mediante fundraising o con la gestión del endowment del patrimonio, e invertirlos bien en investigación interdisciplinar de grupos con masa crítica suficiente para propiciar avances significativos en cada ámbito científico" (Alfonso Sánchez-Tabernero, Rector de la Universidad de Navarra).

De acuerdo con el anterior referente, se podría decir que, dada la directa relación de la investigación con la innovación, la Universidad (UNAB) debería tener el 100% de la responsabilidad. Sin embargo, para su discusión se pueden plantear algunas hipótesis (no contrastadas) con el fin de justificar la afirmación, relacionadas con el entorno de la región.

Hipótesis 1. Santander, como región, tiene rezago en innovación en todos los sectores de bienes y servicios.
Hipótesis 2. La proporción de empresa innovadoras en Santander es pequeña (¿2%, 5%, 10%?).
Hipótesis 3. Las empresas en Santander producen más patentes de nuevas invenciones que las Universidades de la región durante el año.
Hipótesis 4. La UNAB invierte en investigación y desarrollo más del 4% de las utilidades. Colciencias invierte en innovación 4,66% del presupuesto.

Tan Eng Chye, presidente de la Universidad de Singapur, considera que "las empresas de todo el mundo se enfrentan a una crisis de habilidades más que a una crisis de empleo. Los empleadores detectan una brecha entre las capacidades que necesitan y lo que ven en los recién graduados." Esto lleva a las preguntas, ¿conocen los empresarios de la región cómo será la sociedad en el año 2030?, ¿cuáles son las profesiones que se necesitarán dentro de 10 años?. Por ejemplo, se afirma que hoy no se conoce casi el 80% de los trabajos que se tendrán en 10 años. ¿Es responsabilidad de las Universidades identificarlos para desarrollar sus procesos de formación?.

Las IES forman en competencias que apoyen la comprensión de los avances tecnológicos que se avecinan y los nuevos retos a los cuales se verán enfrentados los profesionales. Naturalmente existen esfuerzos del estado para realizar alianzas entre el sector productivo y la comunidad científica para promover proyectos de desarrollo que impacten la región en actividades del sector agrícola, pesquero, etc. La pregunta es, si es lo mismo formar para las grandes empresas que formar para las pequeñas empresas, dadas las características de

las empresas de la región. Se afirma que muchas empresas en el mundo, y por qué no en nuestra región, seleccionarán a los trabajadores por el talento para realizar una tarea concreta, incluso si esta puede ser realizada en forma virtual.

En la Universidad de Singapur se revisan regularmente de forma rigurosa los planes de estudios junto con los líderes de la industria y asesores internacionales para garantizar que los cursos que se ofrecen sigan siendo relevantes para satisfacer las necesidades de la industria. Un resultado de eso es que, todos los planes de estudio incluyen estadísticas y programación como habilidades básicas necesarias para desarrollar la conciencia de los estudiantes sobre el análisis de datos y el pensamiento computacional, como preparación para tecnologías disruptivas en el lugar de trabajo.

Se estima que unas 1.500 compañías en Estados Unidos trabajan en áreas relacionadas con la inteligencia artificial, y desde 2015 el Bank of America predijo que el mercado de la inteligencia artificial movería más de 153.000 millones de dólares para 2020. Así mismo, las universidades han empezado a ofrecer formación específica en inteligencia artificial, en vista al déficit mundial que existe en esta materia1. En relación con lo anterior, ¿vamos hacia el lugar correcto en el modelo educativo de la UNAB?

En función de la responsabilidad que le atañe a la Universidad, se plantean algunos aspectos que se consideran inherentes a los procesos de innovación educativa.

a) Creación de espacios para la promoción de la innovación

- Espacios físicos. Aulas digitalizadas e hiperconectadas. Ambientes digitales, como la realidad virtual, la realidad aumentada (mejorar la capacitación laboral, o el reciclaje hacia otras profesiones), tableros inteligentes. Todo lo anterior se debe dar con el fin de abordar el conocimiento de múltiples maneras.
- Espacios académicos. Interacción y colaboración con otras comunidades científicas, empresariales, culturales con el fin de presentar posibles soluciones de problemas complejos en la sociedad.

b) Capacitación de todos los funcionarios de la UNAB en competencias blandas y duras en relaciones humano-máquina

- Políticas para Docentes
- Políticas para Administrativos

c) Creación de grupos de capacitadores sobre temas de innovación en las diferentes áreas del conocimiento.

Es importante que las personas conocedoras del proceso participen activamente en las clases que imparte el profesor, realicen actividades juntos.

d) Desarrollar una cultura que estimule y glorifique la creatividad e innovación en cada miembro de la comunidad: estudiantes, docentes, administrativos y directivos: Incentivos económicos, incentivos emocionales.

1 https://www.bbva.com/es/tecnologias-emergentes-sera-mundo-2030/

e) Desarrollo de los cursos con el ADN innovación (pregrado, posgrado), muchas sesiones tipo *brainstorming*, aprender el arte de reinventarse constantemente, no temer a los cambios.

Todo lo anterior se contrasta con la realidad actual de la UNAB:

- Laboratorio Unab Creative (40 m^2)

- Tipos de aulas de clase. Aulas cerradas, no comunicadas, poco confortables, que no son adecuadas para el trabajo en equipo, que siguen poniendo al profesor adelante, como el eje central de la clase.

- Tipo de estudiantes. La mayoría de cursos hoy día, se imparten a los estudiantes de acuerdo con el Programa que cursan, algunas electivas permiten la interacción entre varios Programas. Sin embargo, la mayoría de los currículos tienen un alto porcentaje de cursos asociadas a los Programas. Se necesitan currículos que permitan al estudiante desarrollar las competencias que hoy y mañana se exigirán a los profesionales. Además, se requieren estudiantes mentores, estudiantes de semestres avanzados que apoyen y propicien discusiones acerca de problemas que él mismo haya resuelto y algunos que aún no ha podido resolver.

- Tipo de profesores. ¿Cómo construir una comunidad de docentes que logre articular todos los Programas con las competencias en ciencia, tecnología, innovación, desarrollo? Un docente que estimule el aprendizaje sobre la marcha (*in-the-moment learning*), la capacidad para adquirir nuevo conocimiento.

- Tipo de clases. Clases donde el docente es el actor principal en el escenario, los estudiantes tienen diferentes roles secundarios. ¿A quién se responsabiliza de este enfoque?, ¿falta formación para que los profesores puedan hilar la teoría con la práctica?
- Tipo de evaluaciones. Tradicionales, exámenes, trabajos en clase fuera de clase, exposiciones e investigaciones.

Con base en lo anterior, un nuevo enfoque sería que los estudiantes puedan elegir compañeros en diferentes niveles y Programas para resolver problemas complejos y sustentar ante un comité científico empresarial.

Una gran apuesta de la UNAB en su plan de desarrollo (2019-2024) es la de caracterizarse por la innovación en todo, y en sus procesos académicos con mayor énfasis en la gestión del conocimiento, por estar enfocado a un ambiente más internacional.

Los Programas deben ser líderes en la generación y gestión de tecnologías y conocimientos dentro del marco de Innovación y Desarrollo Tecnológico, apuesta en la cual, los docentes deben estar comprometidos a llevar a cabo.

Se concluye que la responsabilidad de la Universidad en la Innovación Educativa es compartida, propiciada por la Dirección, y ejecutada por la administración y la docencia.

5. ELEMENTOS PARA UNA POLÍTICA SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA UNAB: PERTINENCIA Y RECURSOS

¿Cuáles elementos relacionados con criterios, política, pertinencia y recursos debe contener la formulación de una política de innovación educativa en la UNAB?

En relación con la innovación educativa, "las acciones deben estar enfocadas a diseñar políticas educativas intensas en conocimiento y sus correspondientes mecanismos de evaluación, con enfoques metódicos, incluso, promoviendo unidades para la concepción y funcionamiento de políticas" (Cárdenas, Farías, & Méndez, 2017). Esta es una obligación del gobierno de las IES, lo que supone una dificultad para implementar, ya que requiere de líderes con mentalidad de consenso y un buen manejo de conflictos, a lo que contrapone el proceso de toma de decisiones de las instituciones, que es lento y complejo.

Leyva & Farfán (2016) plantean tres perspectivas para considerar la innovación educativa. En primera instancia, consideran el carácter sistémico y procesual de la innovación, teniendo en cuenta la participación y relaciones. Un segundo aspecto hace referencia al hallazgo, producción, intervención y transformación social de los entornos de las instituciones educativas. Y la tercera perspectiva precisa la necesidad de proyectar la innovación en función de la superación de las limitaciones y problemáticas presentes en los escenarios y procesos educativos. En relación con lo anterior, los autores proponen los elementos que deben ser tenidos en cuenta en un proceso de innovación educativa.

- Identificación, discernimiento y fundamentación de los requerimientos, las necesidades, expectativas y motivaciones institucionales en los niveles macro, meso y microsocial
- Socialización crítica, precisión y determinación de los núcleos, ejes y ámbitos de proyección académica, profesional, investigativa y sociocultural de la institución, sus actores y procesos fundamentales
- Generación, aplicación y validación de propuestas garantes de una adecuada proyección socioeducativa de los actores y las funciones de la universidad
- Diseño de algoritmos y creación de estructuras que potencien el desarrollo institucional de la actividad innovadora
- Sistematización de la discusión académica permanente en torno a la innovación y sus derroteros institucionales, académicos, profesionales y socioculturales
- Diseño e implementación de estrategias para la adecuación del trabajo organizacional en función del despliegue de la innovación educativa
- Integración en la evaluación institucional y de desempeño del proceso innovador desde dos perspectivas de análisis: el papel de la innovación en los resultados institucionales y en el desempeño profesional y académico de sus principales actores

Posteriormente, los autores definen los principios, que pueden considerarse como políticas para el desarrollo de la innovación educativa.

1. Interacción entre los presupuestos pedagógicos, las concepciones tecnológicas y los criterios organizacionales que sustentan la racionalidad de las acciones y estrategias orientadas al desarrollo de la innovación educativa

2. Despliegue de las TIC en función del apoyo de los procesos, funciones, escenarios, entornos y relaciones concomitantes en el ámbito de la formación universitaria
3. Definición, ordenamiento y la estructuración de los roles, las jerarquías y regulaciones que requiere la innovación educativa para su desarrollo progresivo en el contexto universitario
4. Complementación entre el trabajo colaborativo y la innovación educativa
5. Relación entre lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el contexto de la proyección formativa de la innovación
6. Relación entre lo afectivo-cognitivo, lo crítico-valorativo y lo social-transformador
7. Interacción entre la docencia, la investigación y la extensión universitaria en la multiplicidad de propuestas
8. Flexibilidad conceptual, procedimental y organizativa
9. Evaluación integral y actualización sistemática del modelo de innovación

De otra parte, Urcid & Rojas (2018) proponen un modelo que se relaciona con los principios del *lean thinking*, metodología que se deriva del *lean manufacturing*, como metodología que ha tenido éxito en diversas organizaciones. Estos son sus principios:

- Una organización debe estar al servicio de todos sus grupos de interés (internos y externos)
- Implica considerar el valor agregado en todas sus formas
- Los *stakeholders* de una organización ayudan al balance de ésta
- Implica empoderamiento de los clientes internos, y con ello, se logra un manejo participativo
- Se debe incentivar de forma cotidiana el mejoramiento al interior de la organización, eso incluye la retroalimentación hacia el personal

La Universidad El Bosque (2017), a manera de política ha definido algunos principios que buscan estimular, apoyar, y gestionar las iniciativas innovadoras que transformen de manera positiva la vida de las personas. Para lograrlo:

- Promueve el asentamiento de una cultura de la innovación que a través de sus valores propende por el cambio, la reflexión y la transformación continua en torno a su propio quehacer u otros de carácter disruptivo.

- Tiene conformado y mantiene permanentemente actualizado un portafolio de proyectos de innovación de la Universidad, integrado a partir de iniciativas que integran entre sí los quehaceres en educación, investigación y responsabilidad social, para generar sinergias y con ello generar valor, con énfasis en nuevas formas de generar inclusión, espacios educativos, aprendizaje durante toda la vida, aprendizaje en STEM2, innovación social e impacto en la calidad de vida.
- Opera y gestiona un Sistema Estratégico de Gestión de Innovación (SEGI), que está integrado y coordinado con la estructura organizacional, con los procesos y con los sistemas de gestión de la Institución.
- Para poner en funcionamiento y administrar el SEGI, la Universidad cuenta con un área con la responsabilidad explícita de gestionar la innovación y responder ante las instancias

2 Sigla en inglés, correspondiente a: Science, Technology, Engineering y Mathematics.

directivas de la Universidad por el cumplimiento de objetivos y estrategias institucionales en materia de innovación, así como por el uso adecuado de recursos para tal fin. Esta estructura de gestión de innovación, a través del SEGI, gestiona el portafolio de proyectos de innovación, lidera las acciones de promoción de la cultura de innovación y pone en marcha estrategias para el desarrollo y consolidación de capacidades de innovación que requiera la Universidad.

- Tanto para la operación del SEGI, como para la inversión en los proyectos de innovación del portafolio, la Universidad cuenta con un presupuesto dedicado específicamente a innovación, y que corresponde a un porcentaje definido de los ingresos anuales de la Universidad. El Consejo Directivo será responsable de definir dicho porcentaje, así como la periodicidad de revisión del mismo.
- Establece diversos mecanismos de estímulo a los diferentes actores de la Comunidad Universitaria, que con sus labores y actitudes propicien procesos y resultados innovadores en la Institución.

Como se puede evidenciar, existe una decidida orientación a la innovación, soportada en las anteriores políticas que la hacen posible. La política como tal está conformada por un marco general, unas premisas, objetivos, alcance, desarrollo, responsables y evaluación. Con respecto a este último aspecto, han definido algunos indicadores para medir el cumplimiento de la política:

- Financieros: Retorno sobre las inversiones en innovación, EBITDA por proyectos de innovación, Ingresos por innovación
- No financieros: Inclusión, Espacios Educativos, Aprendizaje durante toda la vida, STEM, Innovación Social e Impacto en la Calidad de Vida
- Indicadores de insumos, como recursos físicos, financieros y humanos, redes.
- Indicadores de proceso, como tiempos de procesamiento y gestión, balances de portafolio, porcentajes de aceptación de proyectos, proyecciones de ingresos y ahorros.
- Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación complementarios, como aporte de las actividades de innovación sobre los niveles de publicación y patentamiento de la Universidad; incidencia de las actividades y proyectos de innovación sobre objetivos de las funciones sustantivas.

Como conclusión, diversos documentos reconoces la importancia de la definición de políticas para la innovación educativa en las IES, pero como corresponde a cada institución de acuerdo con su PEI y demás particularidades, no se presentan políticas generales que deban ser adoptadas por las universidades.

Bibliografía

1. Briceño, L., & Morales, M. E. (2017). Desafíos de la política de innovación colombiana frente a las Pymes. *Revista Ciencias Estratégicas*, 391-410.

2. Cárdenas, C., Farías, G., & Méndez, G. (2017). ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19-35.

3. Leyva, A., & Farfán, P. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universiraria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 16-34.

4. Universidad El Bosque. (2017). *Política Institucional de Innovación.* Bogotá: Universidad El Bosque.

5. Urcid, R., & Rojas, J.-C. (2018). Modelo multidireccional para la generación de innovación educativa. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 1-24.

DOCUMENTO SEMINARIO PEDAGOGICO DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOHUMANÍSTICOS

El presente documento recopila las reflexiones realizadas por el equipo de trabajo del Departamento de Estudios Sociohumanísticos durante los seminarios desarrollados entre febrero y abril de 2019. Estos espacios académicos tuvieron como propósito central caracterizar los elementos conceptuales de la Innovación Educativa que deben ser considerados por la UNAB para formular una política institucional sobre esta materia.

1. ¿Cómo se define la innovación educativa?

Los miembros del equipo DESH mostraron afinidad con la idea de la innovación educativa como proceso multivariable que es realizado permanentemente y de manera concienzuda por todos los miembros de una institución. En tal sentido, resultan útiles los aportes de Carbonell Sebarroja (2001), quien define innovación educativa como:

"conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría - práctica inherentes al acto educativo."

De forma complementaria, Escudero, Rosales y Fullan, citados por Hernández Madrigal[3], resaltan que:

"La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social, lo cual nos lleva a entender su carácter multidimensional (socio tecnológico o estratégico, político, ideológico, cultural, contextual, biográfico) y a evitar el hecho de cambiar por cambiar, sin una reflexión crítica y deliberada sobre qué cambiar, en qué dirección, cómo hacerlo y con qué medios […] Merece ser pensada en términos de tensión utópica. Supone una apuesta por lo colectivamente construido como deseable por la imaginación creadora, por la transformación de lo existente; equivale a la creación de un clima propicio para indagar,

[3] Tomado del documento seminarios institucionales 2019 – convocatoria. Tema: innovación educativa y pedagógica. 21 de enero de 2019

descubrir, ensayar, reflexionar, criticar[…] Es más un proceso de capacitación y crecimiento personal e institucional que de implementación de programas o incorporación de nuevas tecnologías".

Cabe anotar que en las innovaciones educativas deben evitarse posibles tergiversaciones o aplicaciones erradas. Para tal fin, preguntas como ¿qué amerita ser innovado?, ¿por qué?, ¿para qué? y ¿cómo innovarlo? son imprescindibles para impedir usos simplistas, ocurrencias poco pertinentes, aplicaciones caprichosas o personalistas determinadas por el poder; cambios vacuos o traumáticos, reduccionismos tecnológicos, pues las auténticas innovaciones educativas obedecen a un diagnóstico, a una necesidad, a un proceso altamente racionalizado, a un adelanto que mejore, de manera sustancial y significativa, la dinámica educativa como estructura o en alguno de sus aspectos particulares.

2. ¿Qué espacios educativos pueden considerarse innovadores?

Al respecto, en el equipo DESH emergieron dos concepciones de espacios educativos innovadores. La primera propone la necesidad de replantear la infraestructura física de las instituciones para optimizar los procesos de aprendizaje; mientras que la segunda procura entender los espacios (tangibles e intangibles) desde un sentido más amplio, donde los sujetos interactúan mediante relaciones de poder, hacer y saber.

En cuanto al primer caso, de acuerdo con la diseñadora de escuelas y artista holandesa, Rosan Bosch (2018), está científicamente comprobado que el espacio tangible mejora los resultados de aprendizaje. Los entornos arquitectónicos convencionales aburren al estudiante, entre otras razones, porque limitan el movimiento, la iniciativa y la curiosidad. Según Bosch, se aprende mejor de manera activa. Por eso, hay que construir centros educativos que motiven y preparen a los sujetos para explorar diferentes experiencias de aprendizaje personales, grupales y colectivas; perspectiva que implica considerar cuestiones como la flexibilidad, la multifuncionalidad, la estética, la ergonomía, la iluminación de los ambientes, entre otros elementos arquitectónicos y de mobiliario.

De otra parte, se conciben los espacios educativos innovadores como ambientes que permiten a un grupo de personas interactuar entre sí con el objetivo de formarse integralmente. Para tal fin, se configura un periodo de tiempo, un sitio determinado (físico o virtual) y algunas experiencias de aprendizaje que son desarrolladas a través de unas metodologías o estrategias de enseñanza precisas, que requieren recursos puntuales. Entonces, desde esta postura, lo innovador hace referencia a la conciencia que deberán tener las universidades sobre las relaciones de poder presentes en esas interacciones; la pertinencia de las decisiones que toman sobre los tiempos, sitios, experiencias, metodologías y recursos para alcanzar su misión institucional; y la influencia de los entornos educativos que promueven, en la calidad de la formación de sus egresados.

Sin duda, ambas concepciones son complementarias y, por ende, ameritan ser incluidas en cualquier trabajo de innovación educativa.

3. ¿Cuáles son los elementos que definen la innovación educativa?

Los elementos mencionados por los miembros del DESH coinciden con los factores para potenciar la innovación en los centros educativos propuestos por la docente-investigadora de la Universidad Complutense de Madrid, María José Fernández Díaz (2005). Estos son:

1. La innovación debe ser planificada. Exige un diagnóstico de necesidades y, a partir de este conocimiento, se analiza la viabilidad de los proyectos, con base en los recursos disponibles. Esta dinámica es un factor fundamental en la puesta en marcha de cambio en las organizaciones.

2. La innovación debe ser contextualizada. Es decir, adecuada a la idiosincrasia de la organización y al contexto cultural y social, pues son las condiciones culturales y sociales, los recursos, las necesidades entre otros factores, los determinantes del tipo de innovación más acorde para ello.

3. La innovación supone crear una cultura y un clima adecuado en la organización, dirigido a potenciar la transformación y el cambio, para lo cual es preciso que se favorezca desde la dirección las condiciones para lograrlo. Así, una política de actualización y formación permanente, un sistema adecuado de gestión del conocimiento, la dedicación de recursos dirigidos a la innovación y el impulso a participar en convocatorias de proyectos de innovación, son factores que fomentan actitudes positivas y cambios en las personas. Con ello se generará un nuevo ambiente, donde domine el espíritu de transformación en todo el personal, especialmente en el profesorado.

4. La innovación involucra a todas las personas de la organización. No debe llevarse a cabo como acciones individuales o de un grupo, pues exige un esfuerzo general de todo el personal, y en el ámbito educativo, muy especialmente del profesorado, quienes son agentes fundamentales de los cambios. De ahí la necesidad de impulsar una política de formación y actualización permanente que sustente y alimente ideas innovadoras en formas de pensamiento y acción. De hecho, las bases de cualquier acción innovadora son las políticas institucionales dirigidas al desarrollo del potencial humano, en un clima abierto al cambio, de trabajo en equipo, de responsabilidad compartida y de reconocimiento a su labor.

¿Cuál es la responsabilidad institucional en la innovación educativa?

Para el equipo de trabajo del DESH, hablar de la responsabilidad institucional en la innovación educativa demanda, además de los elementos mencionados en el punto anterior, las siguientes acciones:

1. Aprovechar las fundaciones, ONGs y organizaciones financiadoras extranjeras que juegan un papel importante en las estrategias de innovación. De igual modo, acudir a la empresa privada en la incubación de ideas, transferencia de conocimiento, dominio de tecnologías, investigación básica y aplicada, entre otros.

2. Crear un fondo de inversión exclusivo para generar políticas novedosas, que impacten en los problemas sociales del mundo; por ejemplo, gestionar centros de investigación temáticos con otros países y desarrollar proyectos regionales de impacto, entre otros. Es decir, mejorar prácticas y demás tareas propias de la universidad.

3. Mejorar la eficiencia para innovar. La tecnología tiene que combinarse con otros factores, pues sola no genera innovación. Bien lo afirma Harari (2018): “Aunque la tecnología encierra muchas promesas maravillosas, hay que destacar principalmente sus amenazas y peligros”. Es por lo anterior que la conciencia humanista debe ser parte de los procesos innovadores, en aras de garantizar el uso de las ideas en el aprovechamiento de la calidad de vida de las personas, evitando así la tergiversación del ingenio humano.

4. Impulsar una cultura de innovación que abrace el entorno en el siguiente orden: primero, las personas; luego, la investigación, la ciencia y la tecnología y, por último, la cultura de la información. No sobra aclarar que dependiendo de la institución se enfocarán los recursos, por ejemplo, una institución educativa se centrará en los procesos de enseñanza, por supuesto.

5. Combinar todos los recursos financieros posibles con comunidades educativas fuertes en la búsqueda de una vida plena, crítica y sensible. Sólo así tendrá sentido la palabra innovación como la capacidad de entender las tensiones culturales para generar transformaciones. Y lo urgente, “Los científicos e intelectuales deberán implicarse más en los debates públicos actuales. No han de tener miedo de hacer oír su voz cuando el debate cae dentro de su campo de conocimiento. El silencio no es neutralidad: es apoyar el statuquo”, repite el historiador de moda, el israelí Yuval Harari (2018).

4. ¿Cuáles elementos relacionados con criterios, política, pertinencia y recursos debe contener la formulación de una política de innovación educativa en la UNAB?

Frente a la solicitud de formular los elementos constitutivos de una política de innovación educativa en la UNAB, el DESH presenta una propuesta enfocada en el aspecto humanístico que consta de cuatro puntos vitales:

1. **Revisar las prioridades de la universidad en cuanto al sentido de la formación de los estudiantes.** Aquí conviene preguntarnos: ¿En realidad formamos integralmente a nuestros estudiantes como lo hemos declarado en nuestra misión institucional o estamos más preocupados por cumplir con las necesidades del sector productivo para tener empleados dóciles, pero altamente efectivos desde la técnica? ¿Asumimos como medida de calidad de la formación de nuestros estudiantes los resultados en las pruebas Saber PRO o desarrollamos programas de acompañamiento a los egresados con el objetivo de analizar sus desempeños profesionales para realimentar nuestros procesos educativos? ¿La principal preocupación de la universidad es recibir el mayor número de estudiantes en cada programa académico o generar, a partir de sus funciones misionales, diversas soluciones a problemas del entorno?

Los anteriores cuestionamientos expresan la necesidad de hacer una transición del enfoque mercantilista de la educación, hacia una perspectiva educativa que resalte por su capacidad para liderar transformaciones sociales.

2. Impactar la mentalidad y los estilos de vida de la institución con la cultura de la innovación educativa. Los verdaderos procesos de innovación trascienden los discursos que los anuncian para convertirse en prácticas concretas que modifican el funcionamiento de las organizaciones. Dicho de otro modo, se trata de superar la intención para llegar a la acción. No obstante, semejante tarea implica modificar la mentalidad de todos los miembros de la

universidad, pues es imposible hablar de innovación en contextos donde no se asumen las posibilidades que traen los cambios.

3. **Retomar a los clásicos como referentes educativos para atender las necesidades del Siglo XXI.** En otras palabras, centrar el proceso educativo en el ser como eje de la formación integral. Premisa que llama a que la universidad explore los aportes de la comunicación, la historia, la filosofía, las artes y las diversas expresiones humanas en la educación de profesionales más críticos, éticos, creativos y sensibles a las problemáticas sociales. Para ello, es fundamental incluir las emociones en los procesos de enseñanza – aprendizaje, pues como lo señala la pedagoga Nélida Zaitegi (2019), dos de las competencias vitales para aprender a convivir que serán necesarias para los profesionales del siglo XXI son las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

4. **Complementar la realimentación docente.** Dada la importancia de los profesores en los procesos de innovación educativa, se hace imperativo optimizar el acompañamiento que la universidad hace a sus maestros. En tal sentido, se propone que este sea multidimensional, auténtico y profundo. De este modo, se generarán los espacios adecuados para que los profesores dialoguemos entre nosotros, conozcamos nuevas ideas y perspectivas, valoremos nuestra labor y tengamos el apoyo necesario para arriesgarnos a desarrollar nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan a enriquecer nuestro quehacer diario y redunden en mejores aprendizajes.

La anterior iniciativa está complementada con los siguientes criterios para la formulación de la política:
Criterio 1: Resultados de aprendizaje.
Es imperativo determinar cómo la innovación interviene para alcanzar las competencias transversales o disciplinares declaradas en el currículo de los programas. Por ejemplo: ¿Están los estudiantes capacitados para ser emprendedores? ¿Los estudiantes serán capaces de enriquecer sus habilidades de pensamiento crítico? ¿Estarán mejor preparados para progresar en el entorno laboral?
Criterio 2. Naturaleza de la innovación
La naturaleza de la innovación pone énfasis en la relevancia de la innovación propuesta para la universidad y para los grupos de interés externos, qué tipo de cambio se desea y cómo afecta el proceso. Se plantean tres tipos de innovación:

• Innovación disruptiva: en educación, se define como aquella propuesta que tiene capacidad y potencial para afectar a todo y a todos los que actúan en el contexto educativo

• Innovación revolucionaria: este tipo de innovación muestra la aplicación de un nuevo paradigma y se revela como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, y una modificación significativa de las prácticas existentes. La diferencia percibida es tan grande con respecto a la calidad de novedad del elemento mejorado, como a la aportación de valor del mismo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

• Innovación incremental: es un cambio que se construye con base en los componentes de una estructura ya existente, dentro de un diseño establecido. Es decir que, a partir de lo ya hecho, se refinan y mejoran las propuestas existentes a través de cambios que presentan un grado de separación en sus componentes cuando se comparan con lo existente en el contexto educativo.

Criterio 3: Potencial de crecimiento

Este criterio apoya al usuario innovador y a los evaluadores a reconocer aquellos proyectos de innovación que tienen la capacidad de crecer e impactar a un número mayor de beneficiarios, ya sea en múltiples campus, de distintas edades y áreas académicas, o incluso más allá del campus universitario. El potencial debe enfocarse en la inversión necesaria y los retos operativos que deben superarse durante el periodo de adopción y adaptación de la misma. ¿Cómo se integra la innovación con los procesos, sistemas o infraestructura que ya tiene la institución? ¿Tiene la institución la capacidad interna para escalar esta innovación?

Criterio 4: Alineación institucional

La alineación institucional enfatiza la necesidad de que los proyectos de innovación educativa reflejen y refuercen la misión, visión, valores y cultura interna. Si revisamos la misión institucional de la UNAB, los procesos de innovación deben apuntar a la formación integral, al ejercicio de la autonomía, y al compromiso ético de sus estudiantes con el desarrollo de la región y del país.

Referencias

1. Bosh, R. (2019).Diseñar escuelas donde los niños no quieran irse. Zaragoza: Charla TEDxZaragoza, Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=mfCa5N42tBE
2. Carbonell Sebarroja, J. (2001). La aventura de innovar: el cambio en la escuela. Madrid: Mórata.
3. Díaz, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas. Educación XX1, 8(1).
4. Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Debate.
5. Zaitegi, N. (2019). Seis claves para aprender a convivir. Madrid: Aprendamos juntos (BBVA). Disponible en : https://www.youtube.com/watch?v=MCGNdodJ7ws

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Ante los acelerados cambios a nivel mundial, la educación ha tenido que responder a los nuevos retos y transformar sus procesos, servicios y productos para generar mejoras en sus objetivos de formación. La innovación educativa puede definirse como la tendencia global que apunta a la transformación del quehacer que gira alrededor del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, todos los actores: estudiantes, profesores, administrativos, directivos así como los entes oficiales, deben propiciar escenarios para generar en los aprendices competencias para actuar, transformar su realidad para un beneficio común a partir de una reflexión continua. Según el XII Foro latinoamericano de educación 2015, la innovación educativa es "una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos."

Espacios educativos innovadores

Cualquier espacio se puede considerar innovador si: las actividades propuestas tienen un sentido pedagógico; el objetivo apunta al desarrollo de competencias; el acompañamiento por parte del profesor es de orientar y dejar hacer; los escenarios y contextos permiten la ideación y la generación de nuevas expectativas. Adicionalmente, las políticas gubernamentales e institucionales, así como la infraestructura física y tecnológica y recursos deben propender por la generación de espacios educativos innovadores.

Elementos constitutivos que definen la innovación educativa

Según Teddlie y Reynolds (2000) los elementos constitutivos que definen la innovación educativa hacen referencia al liderazgo efectivo tanto del profesor como de los estudiantes, el foco en el aprendizaje significativo, efectivo y para toda la vida, la cultura escolar positiva y motivante, las altas expectativas de los alumnos y los docentes, el seguimiento continuo de los aprendizajes, el involucramiento de toda la comunidad y el desarrollo profesional docente. Así mismo, la conformación de redes de aprendizaje colaborativo con el apalancamiento de la tecnología para favorecer la resolución de problemas, el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo, la creatividad, la ética, la sensibilidad, el cuidado del medio ambiente y el autocuidado.

La innovación educativa implica un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto contempla varios aspectos relacionados con el mismo como son: pedagogía, didáctica, materiales, contenidos, recursos, procesos, personas… la novedad debe verse reflejada en la calidad, el aporte de valor al proceso, la relevancia y pertinencia que la innovación propuesta aportaría a la comunidad educativa.

Bibliografía

1. XII Foro latinoamericano de educación 2015

Sistematización de Innovaciones

“Repensar la Práctica Pedagógica”

GENERACIÓN DE UNA NUEVA ESTRATEGÍA ACADÉMICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA HISTOLOGÍA

BORIS DAMIÁN JAIMES PARRA

JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, los programas de medicina se encuentran inmersos en profundos cambios, cuyo objetivo principal, es buscar la excelencia en la educación médica, esta búsqueda es consecuencia de las transformaciones sociales, tecnológicas y económicas que se han presentado en los últimos años[1,2]. Estas transformaciones han obligado a las escuelas médicas a realizar profundas revisiones y cambios en los modelos educativos utilizados tradicionalmente, los cuales, se deben empezar a adaptar a las características y necesidades de los profesionales y los pacientes de la nueva generación[1,2]. Una de las ramas de la escuela médica que más transformaciones en su modelo y dinámica académica ha tenido en los últimos años es la histología humana, la cual, es una disciplina cuya enseñanza y aprendizaje, está basado tradicionalmente en la observación de muestras histológicas a través de instrumentos de magnificación de imagen como son los microscopios ópticos [3]. Sin embargo, en los últimos años el desarrollo de tecnologías revolucionarias como son los atlas audiovisuales, han complementado y modernizado las metodologías utilizadas tradicionalmente en la rama de la histología, permitiéndole al estudiante tener acceso al conocimiento desde cualquier lugar del planeta [4,5]. El desarrollo de este tipo de herramientas de autoaprendizaje han sido utilizadas en programas de educación médica a nivel de pregrado, posgrado y educación continua [5,7]. Cabe resaltar, que aunque este tipo de tecnologías puede ser de gran utilidad, no puede sustituir los modelos de enseñanza tradicionales, donde un profesor y sus estudiantes tienen un aprendizaje fluido e interactivo permitiendo aclarar de forma clara y concisa cualquier duda que surja durante la práctica histológica [5,7].

En la educación médica moderna, el uso de herramientas tecnológicas de autoaprendizaje ha cobrado gran importancia en la rama de la histología[8,9]. Sin embargo, muchas de estas herramientas tecnológicas han traído como consecuencia la eliminación de los modelos educativos tradicionales de histología, como es la utilización del microscopio óptico y la interactividad en vivo entre los docentes y sus estudiantes[4,10]. Sin embargo, es realmente beneficioso para nuestros estudiantes la eliminación de metodologías tradicionales y su reemplazo por modelos educativos basados solamente en tecnologías modernas, o por el contrario, la combinación de ambas metodologías, le permite a los estudiantes un mayor desempeño y promedio académico. Esta pregunta no impulso a diseñar este proyecto, el cual tiene como objetivo, desarrollar una nueva estrategia de aprendizaje en los laboratorios de histología, en la cual, el docente combina los modelos tradicionales de aprendizaje histológico,

con las herramientas y modelos tecnológicos más actualizados en docencia histológica, convirtiendo al profesor en una herramienta complementaria para el aprendizaje de la histología. Este proyecto estuvo enfocado en los estudiantes de primer nivel de medicina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en el cual se evaluará el desempeño académico de los estudiantes en la práctica histológica con esta nueva estrategia de aprendizaje.

PROBLEMA

¿La estrategia de aprendizaje histológico que combina los métodos tradicionales con las nuevas tecnologías, impacta en el aprendizaje de los estudiantes de primer nivel del programa de medicina de la Universidad Autónoma de Bucaramanga?

POBLACIÓN A ESTUDIO

Estudiantes de primer nivel del programa de medicina, que se encuentren cursando las clases prácticas de la línea de histología.

OBJETIVOS

Objetivo general

Desarrollar una nueva metodología académica basada en métodos tradicionales y tecnológicos de aprendizaje en histología.

Objetivos específicos

1. Diseñar una nueva estrategia académica en histología que les facilite el aprendizaje a los estudiantes que están cursando el primer nivel del programa de medicina.
2. Aplicar esta nueva metodología académica de aprendizaje en histología en los estudiantes que están cursando el primer nivel del programa de medicina.
3. Evaluar el desempeño académico de los estudiantes que tuvieron acceso a esta nueva estrategia académica.

ESTRATEGÍA IMPLEMENTADA

A continuación, realizaremos una descripción de la nueva estrategia académica utilizada para mejorar el aprendizaje de la histología:

En primer lugar, previo a todos los talleres prácticos de histología se generaron todas las herramientas digitales y audiovisuales necesarias para transmitir de manera adecuada los conocimientos a nuestros estudiantes, entre estas herramientas encontramos el atlas virtual

histológico, la red social del semillero de ingeniería de tejidos en instagram y las presentaciones audiovisuales donde se detallaron cada una de las temáticas a evaluar en primer nivel.

En segundo lugar, con todas las herramientas digitales y audiovisuales generadas, se comenzó la implementación de la nueva estrategia académica durante los talleres prácticos de histología, para lo cual, el docente realizo utilizando las presentaciones audiovisuales, una introducción a la temática que se iba a analizar durante la clase práctica, dicha introducción tenía como objetivo que los estudiantes comprendieran las características histológicas más importantes de las láminas que se iban a visualizar. Posteriormente, se le entrego a cada estudiante una lámina para que fuera analizada y compartiera los conocimientos con sus compañeros de clase, finalizado este análisis, cada estudiante observo y analizo las láminas que se encontraban en todos los microscopios del laboratorio.

Finalmente, se les indicó a los estudiantes que ingresaran a la página de instagram del semillero de ingeniería de tejidos, el cual, es parte integral de la línea de histología, en dicha plataforma, los estudiantes tuvieron acceso a videos académicos sobre las temáticas de primer nivel de medicina, así como, preguntas de selección múltiple, con las cuales los estudiantes pudieron poner a prueba sus conocimientos fuera del aula de clase.

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Generación y desarrollo del contenido audiovisual de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología

1.1 Obtención y aprobación de las láminas histológicas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejidos musculares de la línea de histología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga

Para desarrollar el presente trabajo final de diplomado, en primer lugar, fue necesario seleccionar las mejores láminas histológicas utilizadas para las temáticas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejidos musculares, para lograr este objetivo, se procedió en reunir todos los álbumes histológicos que posee el laboratorio de histología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, y que son utilizados por su gran relevancia académica en las temáticas previamente mencionadas, con los álbumes reunidos, se procedió a examinar de manera individual, el estado de cada una de las láminas histológicas que componen los álbumes. Cabe resaltar, que dicho examen fue realizado por un docente titular del área de histología con amplia experiencia académica, quien para una mayor objetividad en el análisis de cada lámina utilizo los criterios reflejados en la tabla 1, utilizando un microscopio Leica DM500 LED.

Tabla 1. Criterios de aprobación de las láminas histológicas.

Estado de la lámina histológica	*Intensidad de los colores*	*Contraste de colores*	*Detalle de las estructuras histológicas*	*Deterioro o deformidad de la estructura histológica*	*Presencia de hongos en el vidrio de la lámina*	*Deterioro y/o fracturas de los vidrios*

Aceptable	Alta	Alto	Alto	Negativo	Negativo	Negativo
No aceptable	Baja	Bajo	Bajo	Positivo	Positivo	Positivo

Una vez examinadas y analizadas todas las láminas histológicas utilizando los parámetros de la tabla 1, solamente aquellas que obtuvieron la calificación de aceptable en todos sus criterios, fueron oficialmente aprobadas. En el caso de las láminas histológicas utilizadas en las temáticas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejidos musculares, un total de 22 láminas fueron aprobadas para su utilización en este proyecto académico

1.2 Generación de un álbum virtual de imágenes histológicas

Con las imágenes previamente seleccionadas y aprobadas, se procedió a realizar su digitalización, sin embargo, debido a la complejidad y el detalle de las estructuras histológicas presentes en cada lámina, la capacidad de los microscopios que poseemos fue insuficiente, por lo cual, fue necesario poner en marcha la colaboración interinstitucional presente desde hace varios años entre la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y el Departamento de Histología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada, España. Con esta colaboración en marcha, se procedió a enviar las láminas histológicas, para lo cual, todas las láminas fueron depositadas de manera cuidadosa en cajas de portaobjetos (Fisherbrand™ Premium Microscope Slide Box), posteriormente, las cajas portaobjetos fueron cuidadosamente selladas y guardadas en cajas especiales para su traslada aéreo hacia la ciudad de Granada, España. Una vez en el laboratorio de Histología del Departamento de Histología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Granada, España, las láminas histológicas fueron extraídos de las cajas de portaobjetos por personal académico de amplia experiencia en histología, quienes procedieron de forma inmediata a digitalizar cada una de las láminas utilizando un microscopio Nikon Eclipse 90i. Una vez concluida la digitalización, se procedió a regresar todas las láminas histológicas y los archivos de digitalización a la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, para lo cual, se utilizó el mismo proceso de envío previamente explicado.

Con las láminas histológicas físicas y con los archivos de las imágenes digitalizadas en el laboratorio de histología de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, se obtuvieron las bases para generar la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología.

1.3 Generación de las presentaciones de las temáticas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejidos musculares

Con el álbum de imágenes histológico completado, se procedió a desarrollar presentaciones audiovisuales en formato PPT o power point, en total, se generaron tres presentaciones siendo en orden cronológico, en primer lugar, la de tejidos epiteliales, en segundo lugar, la de tejidos conectivos y finalmente, la de tejidos musculares. Todas las presentaciones están compuestas por mapas conceptuales, los cuales le permiten al estudiante comprender los conceptos más relevantes de la temática a desarrollar durante el laboratorio práctico, además, se adjuntaron abundantes imágenes histológicas extraídas del banco de imágenes de la línea de histología, dichas imágenes le permiten al estudiante observar y conocer

las características morfológicas y estructurales de los tejidos que observaran en cada uno de los microscopios del laboratorio de histología (Imagen 1).

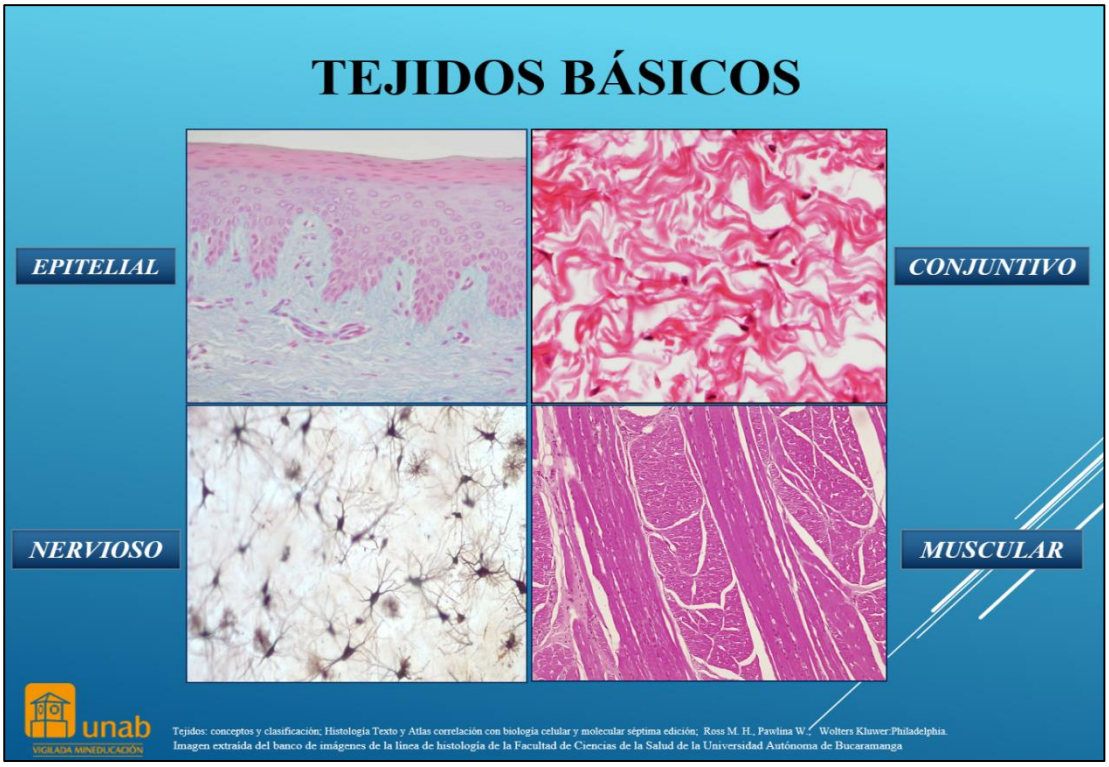


Imagen 1. Modelo de la presentación audiovisual de apoyo, utilizado para el desarrollo de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología.

2. Aplicación de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología

La adecuada aplicación de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología requirió de la división en tres etapas de cada laboratorio práctico, en primer lugar, en los primeros treinta minutos de laboratorio, el docente a cargo les impartió a todos los estudiantes una presentación audiovisual a través de los equipos que posee el laboratorio, entre los cuales, se encuentran dos televisores, así como, un video beam, mediante estas herramientas audiovisuales, los estudiantes pudieron observar y analizar los conceptos fundamentales, así como, las características morfológicas y estructurales de los tejidos básicos histológicos que se encontraban presentes en cada microscopio óptico del laboratorio de histología. En segundo lugar, una vez concluidos los primeros treinta minutos de introducción y de explicación de la práctica, se procedió a distribuir una lámina histológica a cada uno de los estudiantes, cabe resaltar, que cada lamina tenía asignado un tejido específico, el cual, debía ser buscado de manera minuciosa, utilizando los conocimientos previamente adquiridos en la primera parte del taller, así como, los atlas histológicos que cada uno de los estudiantes poseían en versión digital o en físico, esto les permitió desarrollar durante esta fase de la práctica histológica su capacidad de observación, análisis e interpretación. Una vez el estudiante encontraba el tejido asignado en su placa, el docente certificaba la validez del hallazgo, esta fase concluía una vez todos los alumnos encontraban e indicaban en su microscopio óptico el tejido que previamente les asignaron. Finalmente, en la última hora de la práctica, el docente les indicaba a todos los estudiantes que debían rotar por cada uno de los microscopios del laboratorio observando,

analizando y comparando cada una de las características morfológicas y estructurales de las láminas histológicas previamente evaluadas por sus compañeros y certificadas por el docente a cargo, las cuales, se encontraban distribuidas en el laboratorio de histología (Imagen 2).

Imagen 2. Clase práctica realizada en el laboratorio de histología, durante el desarrollo de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología.

3. Complemento online de la de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología

Posterior a la aplicación de la nueva estrategia académica, desarrollamos un material interactivo complementario, utilizando la plataforma de instagram donde la línea de histología posee la cuenta del semillero de Ingeniería de Tejidos (Imagen 3).

Imagen 3. Presentación de la plataforma del semillero de ingeniería de tejidos y su respectivo logotipo.

La plataforma de instagram, nos permitió generar material digital muy variado. Utilizando las herramientas académicas que posee esta red social, generamos principalmente preguntas basadas en las temáticas vistas por los estudiantes de primer nivel de medicina, dichas preguntas se caracterizaban por ser de selección múltiple, donde los estudiantes podían afianzar, repasar y poner a prueba los conocimientos adquiridos mediante la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología, cabe resaltar, que cada dos días se aplicaba una pregunta, en la cual, los estudiantes tenían cuarenta y ocho horas para responder, y al tercer día, se revelaba la respuesta correcta y se realizaba un análisis de cada una de las opciones. Permitiendo, aclarar dudas que se tuvieran en las temáticas más importantes vistas en las clases prácticas con esta nueva estrategia académica (Imagen 4a y 4b).

Imagen 4a y 4b. Preguntas de selección múltiple de la plataforma del semillero de Ingeniería de Tejidos, perteneciente a la línea de Histología.

4. Análisis

4.1 Consentimiento informado

Previo a la realización de este proyecto de investigación, a cada uno de los estudiantes se les informo los detalles del mismo y sus objetivos, además, se les compartió un consentimiento informado, el cual, está basado en los principios establecidos en la Resolución 008430 del 4 de octubre de 1993, en la cual se establece lo concerniente al consentimiento informado. En este documento, se le explica al estudiante y/o sus tutores, las razones de este estudio, con sus implicaciones académicas y legales.

Finalmente, en este proyecto de investigación solo incluimos los datos de aquellos estudiantes que presentaron firmado el consentimiento informado.

4.2 Realización de las pruebas de conocimiento

Una vez obtenido el consentimiento informado, se procedió a analizar el impacto real, que tuvo la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología en el grupo de primer nivel de medicina del semestre en curso, el cual denominaremos (2019-2), para poder analizar adecuadamente el impacto, se realizaron dos pruebas de conocimientos, en la primera, se evaluó

el grado de presaberes que poseían los estudiantes de primer nivel del programa de medicina sobre los temas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejidos musculares, en contraste, la segunda prueba de conocimientos, fue realizada al concluir todas las prácticas histológicas, donde nuevamente se evaluaron las temáticas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejidos musculares. Cabe resaltar, que ambas pruebas de conocimiento consistían en cinco preguntas, distribuidas de la siguiente manera: la primera y segunda pregunta correspondían a la temática de tejidos epiteliales, la tercera y cuarta pregunta correspondían a la temática de tejidos conectivos y finalmente, la quinta pregunta correspondía a la temática de tejidos musculares. Cabe resaltar, que cada pregunta estaba conformada por dos subpreguntas, con las cuales se examinaron, la capacidad que poseía el estudiante para identificar, clasificar y describir los tejidos señalados en el microscopio óptico (Imagen 5a y 5b).

Examen práctico para el reconocimiento de presaberes en histología en las temáticas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejido muscular

Nombre del estudiante:

Identificación de la universidad:

Fecha:

Edad:

Está repitiendo el semestre: SI: ___ No: ___

Ha realizado previamente el PEG: SI: ___ No: ___

Ha estado en otro programa de medicina diferente al de la Universidad Autónoma de Bucaramanga: SI: ___ No: ___

1) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

2) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

3) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

4) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

5) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

5a

Examen práctico en histología en las temáticas de tejidos epiteliales, tejidos conectivos y tejido muscular

Nombre del estudiante:

Identificación de la universidad:

Fecha:

Edad:

1) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

2) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

3) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

4) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

5) A. Clasifique la estructura señalada:

B. Describa una característica de la estructura señalada:

5b

Imagen 5. 5a. Examen de presaberes, 5b. Examen posterior a la implementación de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología.

Una vez realizadas ambas pruebas de conocimiento, se procedió a realizar el análisis de los datos obtenidos, extrayendo el promedio general de cada prueba y el grado de mejoría que tuvieron los estudiantes en comparación con la prueba de presaberes, al mismo tiempo, se comparó los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en la última prueba, con los resultados obtenidos por los grupos de primer nivel de medicina en los dos semestres previos (2018-2 y 2019-1), con el objetivo de evaluar si nuestra nueva estrategia de aprendizaje, permite que los estudiantes adquieran mejores resultados, en comparación, con las estrategias tradicionales implantadas en la línea de histología (Imagen 6).

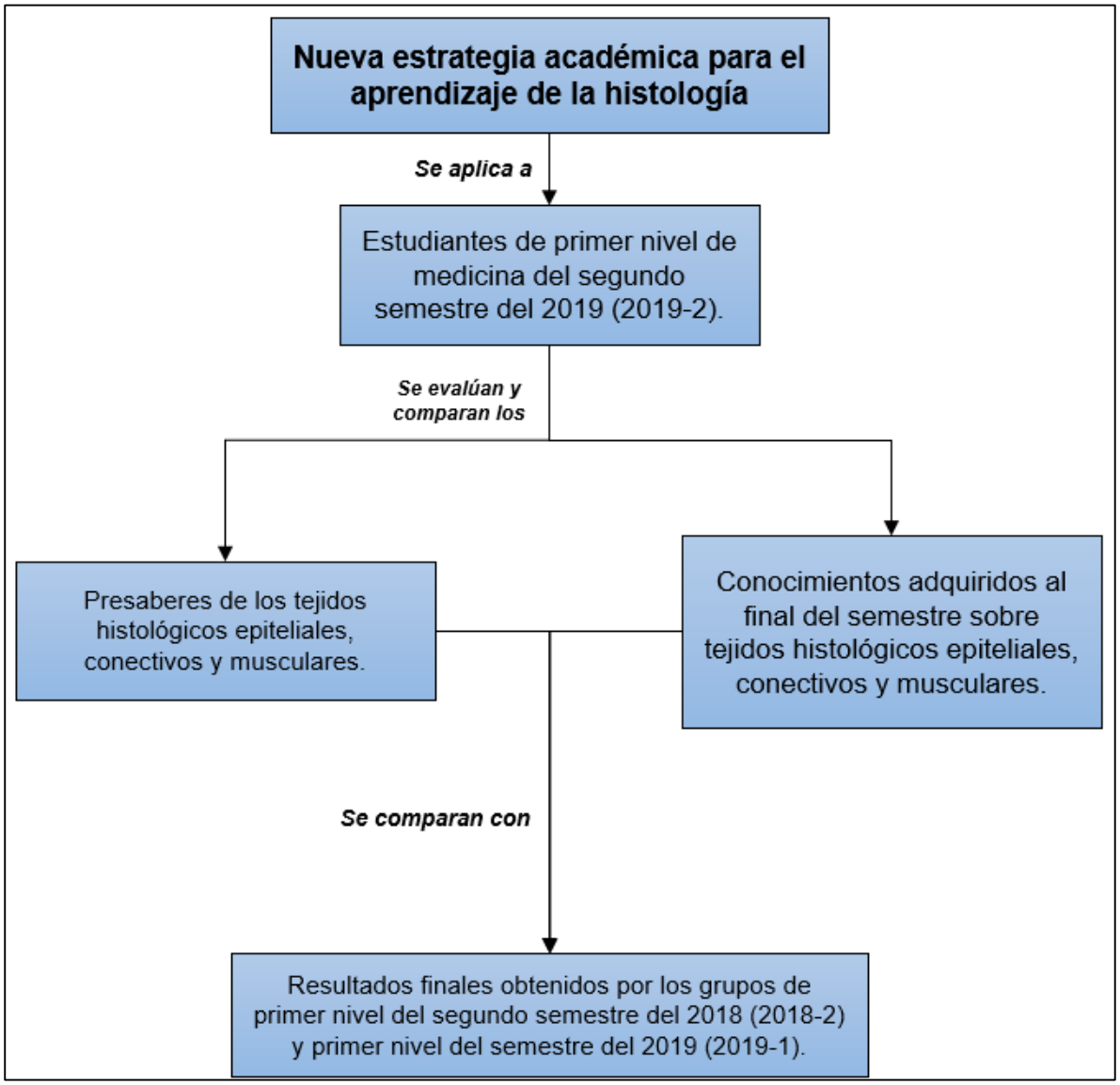
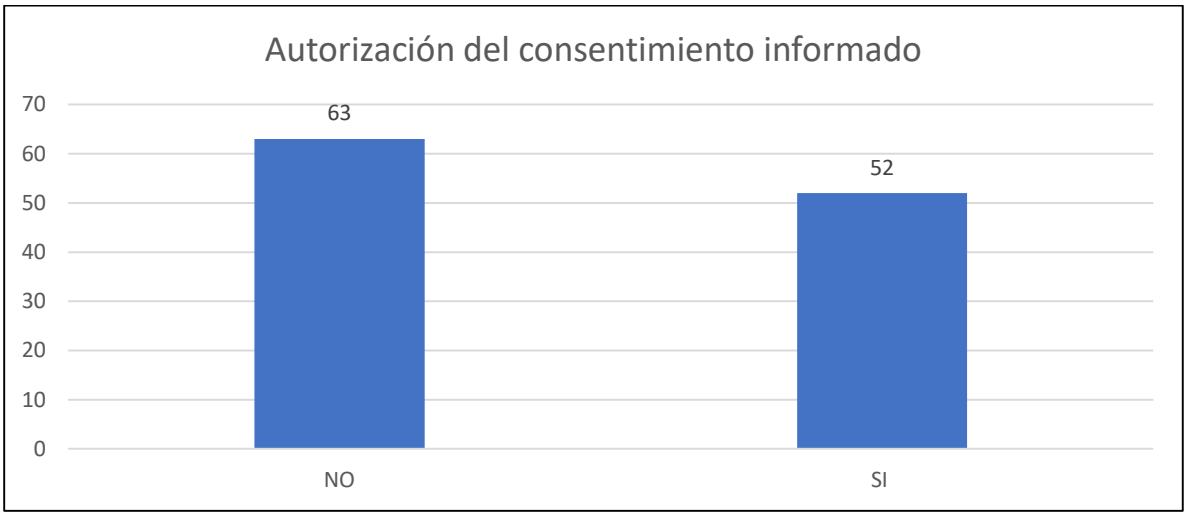


Imagen 6. Esquema del análisis para la evaluación de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología.

Finalmente, cabe recordar que todas las pruebas se evaluaron con valores de 0 a 5, siendo cero la menor nota y cinco la mayor, teniendo en cuenta que la nota mínima para aprobar es de 3,0.

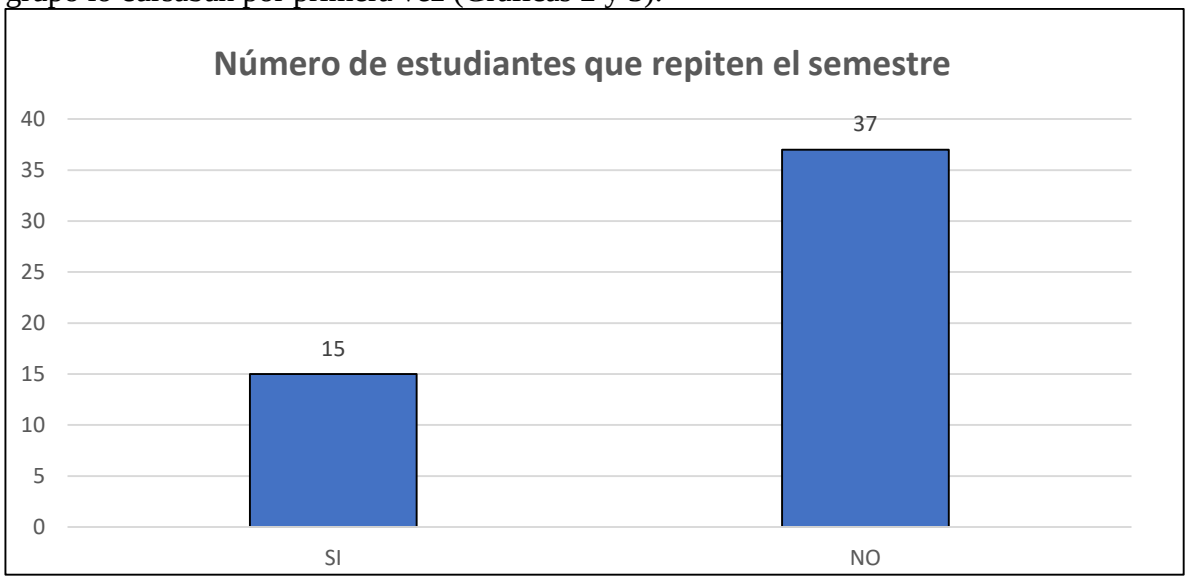
RESULTADOS

En primer lugar, el total de alumnos en primer nivel de medicina en el segundo semestre del año 2019 (2019-2) fue de 115 estudiantes, de los cuales 63 fueron excluidos de esta investigación por no autorizar mediante el consentimiento informado su participación. Los 52 estudiantes restantes, mediante consentimiento informado autorizaron su participación y la utilización de sus datos en este proyecto académico (Gráfica 1).

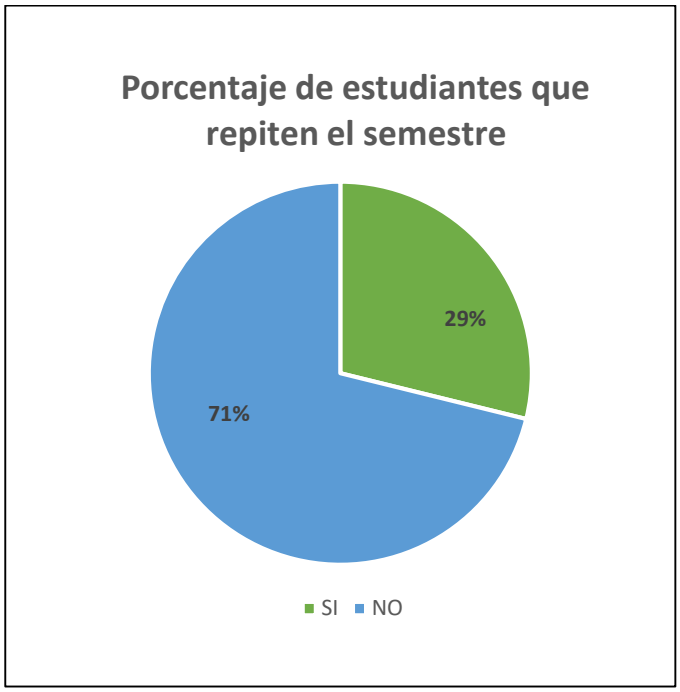


Gráfica 1. Total de estudiantes que autorizaron participar en el proyecto de investigación mediante el consentimiento informado.

Los 52 estudiantes que participaron en este proyecto de investigación se caracterizaron por presentar un promedio de edad de 18,3 años, con una moda de 18 años. Cabe destacar, que, del total de estudiantes, solo 15 los cuales representaban el 29% se encontraban repitiendo primer nivel, mientras que los 37 estudiantes restantes los cuales representaban el 71% del grupo lo cursaban por primera vez (Gráficas 2 y 3).



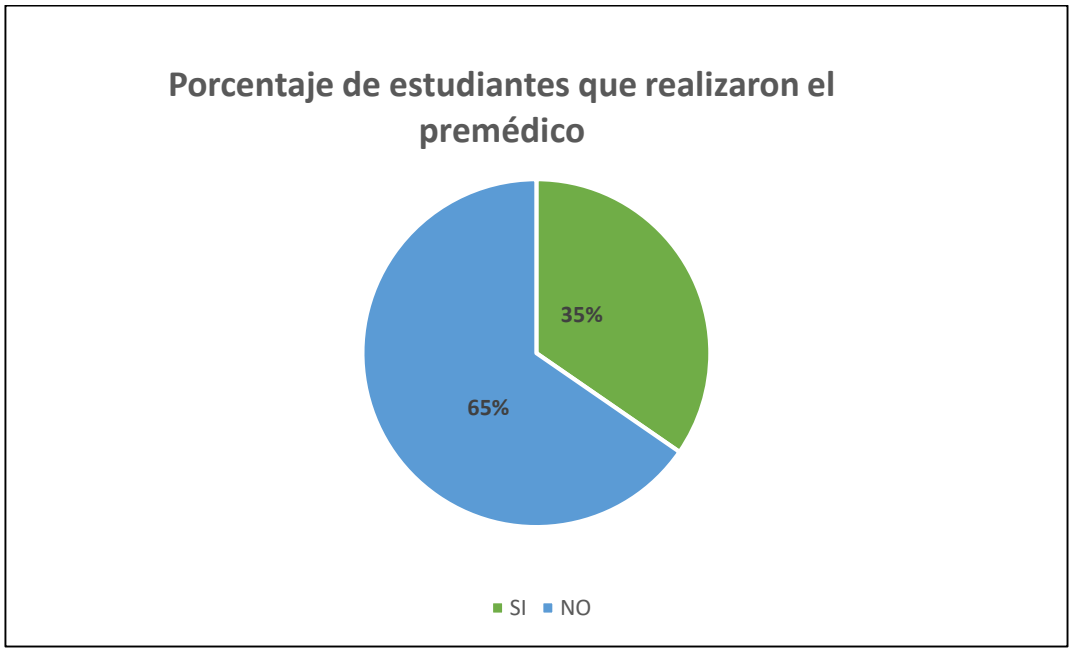
Gráfica 2. Gráfica que refleja el número de estudiantes que repiten el semestre.



Gráfica 3. Gráfica que refleja el porcentaje de estudiantes que repiten el semestre.

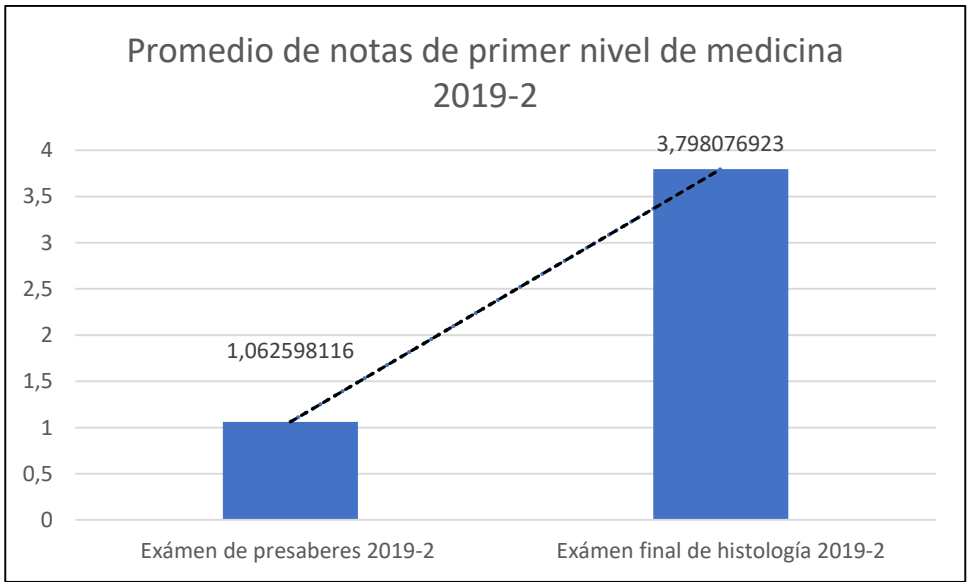
De igual forma, el análisis nos revelo que del total de estudiantes, un total de 18 los cuales representaban el 35% habían realizado el curso de premédico (PEG), mientras que los 34 estudiantes restantes los cuales representaban el 65% del grupo no habían participado en el curso premédico (PEG) (Gráfica 4 y 5). Finalmente, solo un estudiante proviene de otro programa de medicina.

Gráfica 4. Gráfica que refleja el número de estudiantes que realizaron el premédico.



Gráfica 5. Gráfica que refleja el porcentaje de estudiantes que realizaron el premédico.

En segundo lugar, los resultados de las calificaciones de los estudiantes de primer nivel (2019-2) en la prueba de presaberes revelaron una media de 1,06, una moda de 0 y una mediana de 1, en contraste, el análisis de los resultados del examen final revelo un promedio de 3,79, una moda de 4 y una mediana de 4. Cabe resaltar que como vemos en la (Gráfica 6), se refleja un aumento del 260% en el promedio de las notas del examen final en comparación con el examen inicial de presaberes.

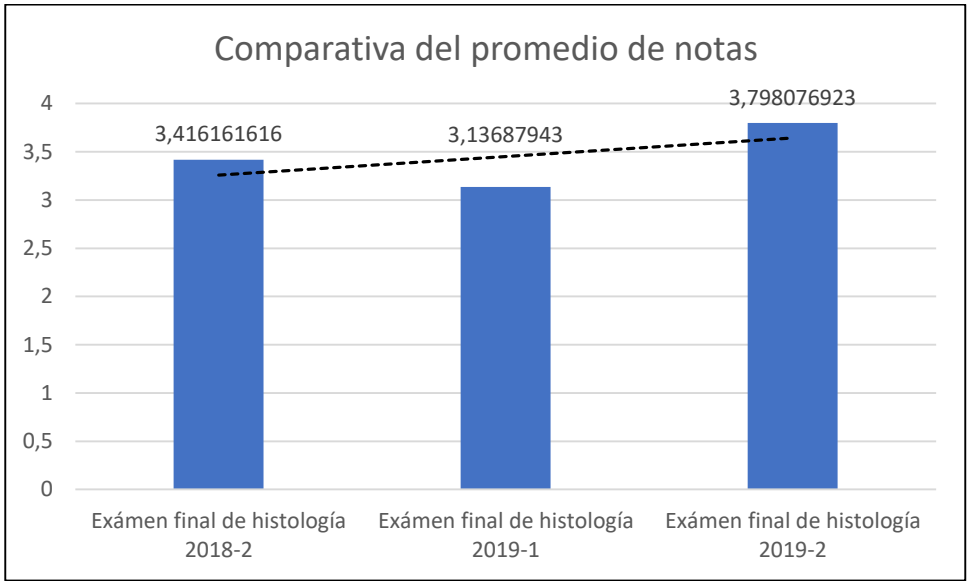


Gráfica 6. Promedio de notas de primer nivel de medicina en el segundo semestre del 2019 (2019-2).

Es importante aclarar que los resultados de los exámenes finales de los grupos de primer nivel de los semestres (2018-2 y 2019-1) revelaron en el primer caso una media de 3,4, una

moda de 3,5 y una mediana de 3,5, y en el segundo caso, la media fue de 3,1, la moda fue de 4 y la mediana fue de 3,5.

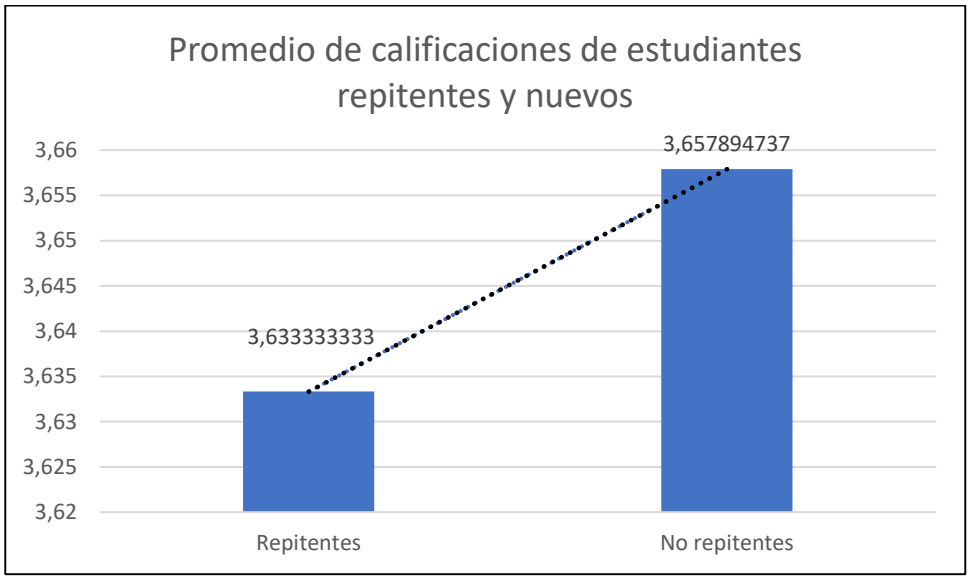
Todos los datos previamente revelados son de gran importancia, tal como podemos observar en la (Gráfica 7), el examen final de histología de los grupos de primer nivel de los semestres 2018-2 y 2019-1 revelo que el promedio de notas fue inferior comparativamente con el observado en el examen final de primer nivel del semestre 2019-2, esto indica que la implementación de nuestra nueva estrategia académica permitió un aumento notable del 11,1% del promedio del examen final de histología.



Gráfica 7. Comparativa del promedio de notas del examen final de histología de los grupos de primer nivel de los semestres 2018-2, 2019-1 y 2019-2.

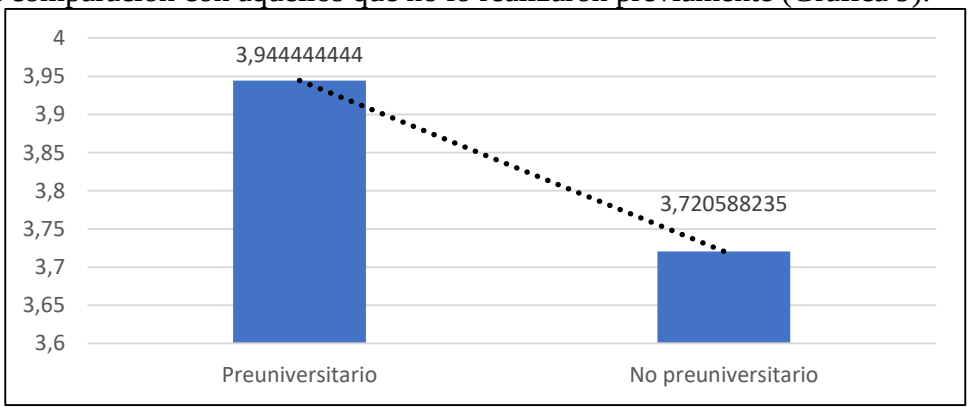
En tercer lugar, se analizó si el estar repitiendo el semestre, el haber realizado curso preuniversitario de medicina o ser estudiante nuevo, influyo en los resultados del examen final de histología.

En el caso de estudiantes que repiten primer nivel, se encontró una nota promedio de 3,63, mientras que aquellos estudiantes que realizaban el primer nivel de medicina por primera vez, su nota promedio fue de 3,65, lo que indica que los nuevos estudiantes tuvieron un 0.55% más de nota que aquellos que repiten el semestre (Gráfica 8).



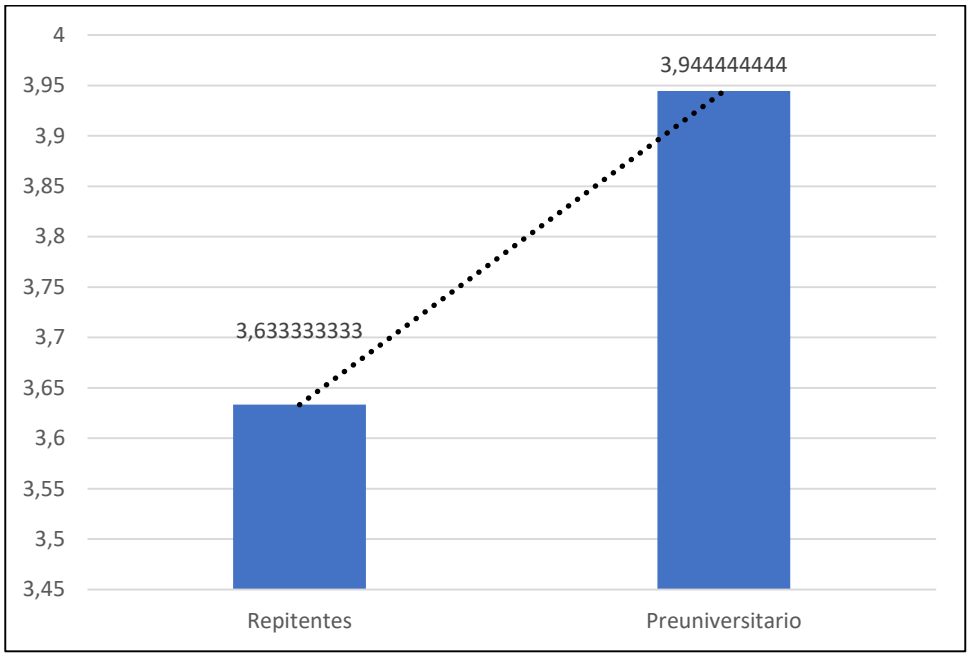
Gráfica 8. Comparativa del promedio de notas del examen final de histología de los estudiantes que repiten primer nivel y aquellos que lo cursan por primera vez.

En el caso de los estudiantes que realizaron el curso preuniversitario de medicina (PEG), se encontró una nota promedio de 3,94, mientras que aquellos estudiantes que no lo realizaron, su nota promedio fue de 3,72, lo que indica que los estudiantes que estuvieron en el PEG tuvieron un mejor promedio en su examen final de histología, específicamente un aumento del 5,40% en comparación con aquellos que no lo realizaron previamente (Gráfica 9).



Gráfica 9. Comparativa del promedio de notas del examen final de histología de los estudiantes que realizaron el curso preuniversitario y aquellos que no lo realizaron.

Finalmente, la comparativa de los estudiantes que realizaron el curso preuniversitario de medicina (PEG) y los que repitieron primer nivel, revelo que quienes habían realizado el (PEG) obtuvieron un promedio en el examen final de histología 8,3% mayor que quienes se encontraban repitiendo el semestre (Gráfica 10).



Gráfica 10. Comparativa del promedio de notas del examen final de histología de los estudiantes que se encontraban repitiendo el nivel y los que realizaron el preuniversitario médico (PEG).

DISCUSIÓN

En este estudio se evaluó la efectividad educativa de la nueva estrategia académica para el aprendizaje de la histología, desarrollada por la línea docente de histología del programa de Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la cual, consistió en combinar los elementos tradicionales de la academia histológica como es la utilización de microscopios ópticos, combinados con las nuevas tecnologías académicas, como son las plataformas virtuales, el atlas digital y las redes sociales. Tradicionalmente, en las actividades prácticas de histología, los estudiantes utilizaban solamente el microscopio óptico, el cual, les permitía desarrollar sus capacidades de análisis, comparación y racionamiento, cabe resaltar, que esta herramienta les permite conocer, comprender y utilizar los diferentes métodos amplificantes de imágenes, así mismo, pueden ver con mayor resolución y libertad cada uno de los componentes histológicos, sin embargo, esta metodología presenta algunas limitaciones ya que es necesario que el estudiante con anticipación comprenda y conozca de forma clara y precisa las estructuras histológicas que se van a visualizar en el microscopio óptico, lo que en muchos casos no sucede dado los tiempos académicos, el amplio número de estudiantes y los espacios de los laboratorios prácticos en el área de histología[4]. Es por estas limitaciones de la docencia histológica tradicional, que decidimos desarrollar una nueva estrategia de aprendizaje en histología, donde evaluamos el desempeño académico de los estudiantes de primer nivel de medicina, combinando el microscopio óptico con una introducción, la cual, se realizó al inicio de cada taller, en este espacio docente se utilizó el atlas de imágenes histológicas virtuales desarrollado por el grupo docente de histología, así mismo, fuera del espacio universitario, el estudiante desde su hogar tuvo la posibilidad de acceder de manera voluntaria a la red social de instagram, donde a través del semillero de ingeniería de tejidos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, el estudiante mediante preguntas de

selección múltiple relacionadas con las temáticas evaluadas en este proyecto, se autoevaluaba, correlacionaba y podía aclarar diferentes conceptos vistos en la práctica histológica [4,5].

Para poder evaluar el verdadero impacto de esta nueva estrategia de aprendizaje en histología, se procedió en primer lugar, a conocer el grado de conocimientos con el que ingresaban los estudiantes de primer nivel a este semestre de medicina, revelando mediante un examen de presaberes, que su conocimientos en histología de tejidos epiteliales, conectivos y musculares eran muy baja, esto se refleja en el promedio de notas el cual fue de 1,06, donde la nota más repetida fue cero, sin embargo, esto puede ser debido a que de los cincuenta y dos estudiantes que decidieron participar en este proyecto, el 71% son nuevos y solo el 29% han visto este tema previamente. Cabe resaltar, que la mayoría de estas temáticas no es vista de manera adecuada ni profunda en los colegios por lo cual su desconocimiento es muy común. Cabe aclarar, que al final del semestre los estudiantes realizaron un examen final similar al de presaberes, el cual, revelo que con nuestro nuevo modelo de aprendizaje había un aumento marcado en su promedio académico, el cual fue en términos de porcentaje del 260%, lo que indica que este tipo de herramientas permite avances en la comprensión de las temáticas evaluadas en este proyecto de investigación.

De igual forma, nuestro proyecto revelo que con la aplicación de esta nueva estrategia de aprendizaje, los estudiantes de primer nivel del segundo semestre de medicina (2019-2) presentaban en su examen final de histología un mejor promedio en sus calificaciones en comparación con los promedios históricos del examen final de los estudiantes de primer nivel de segundo semestre del año 2018 (2018-2) y con los de primer semestre del año 2019 (2019-1), siendo en valores porcentuales un aumento del 11,1%, este aumento nos indica que la combinación de elementos tradicionales y modernos son un complemento, que le permite al estudiante dentro y fuera del aula, tener herramientas académicas adicionales con las cuales puede aclarar dudas y mejorar su capacidad de análisis y correlación histológica.

Finalmente, durante el desarrollo de este proyecto un interrogante surgió, el cual consistía en saber si aquellos que realizaron el curso de medicina preuniversitario (PEG) o quienes repitieron el primer nivel, tenían algún grado de ventaja en el promedio comparativamente con los demás estudiantes. Al analizar estos factores, se nos revelo, en primer lugar, que el repetir primer nivel de medicina no era causal de alcanzar un mejor promedio en el examen final de histología, reflejando en nuestro estudio que aquellos que cursaban por primera vez primer nivel e incluso quienes realizaron curso preuniversitario (PEG) presentaban un mejor promedio final, representando en un aumento del 0,55% y un 8,30% respectivamente en el final del examen de histología. Estos hallazgos nos indican que es necesario desarrollar nuevos modelos y dinámicas enfocadas en incentivar académicamente a los estudiantes de primer nivel.

En contraste, el haber realizado el PEG, si demostró que influía de manera positiva, en el promedio final de los estudiantes que lo realizaron, reflejando un aumento del 5,40% del promedio final en comparación con aquellos que no lo realizaron. Estos resultados son muy relevantes, nos indican que es necesario replantear generar un modelo de histología que unifique esta nueva estrategia de aprendizaje de la histología y la metodología del PEG, ya que como vemos en nuestros resultados la combinación de ambas estrategias y modelos permiten un mayor aprendizaje e impacto en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

En resumen, como podemos ver en este trabajo de fin de diplomado, la utilización de nuevas estrategias de aprendizaje utilizando tecnologías digitales y plataformas virtuales, combinadas con modelos de aprendizaje tradicionales en histología, son un factor que influye de forma positiva en el desempeño académico de nuestros estudiantes, al mismo tiempo, que nos permiten transmitir de manera más fluida conocimientos en un idioma que sea fácil de comprender y con una gran accesibilidad. Se debe plantear la posibilidad de ampliar este tipo de modelos académicos de aprendizaje a otras áreas del programa de medicina.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados para el presente trabajo de fin de diplomado concluimos que:

1. La metodología desarrollada en el presente trabajo, permitió diseñar una nueva estrategia académica en histología que les facilita a los estudiantes de primer nivel del programa de medicina mejorar la comprensión de las diferentes temáticas histológicas.
2. Los programas y plataformas virtuales generados y utilizados en el presente trabajo, complementaron el proceso metodológico de esta nueva estrategia de aprendizaje en histología, permitiendo a los estudiantes accesibilidad y facilidad en la adquisición de los conocimientos de la línea histológica.
3. La metodología desarrollada permitió observar, analizar y evaluar la evolución académica de los estudiantes, la cual, combina las prácticas tradicionales y modernas de la docencia en histología.

REFERENCIAS

1. Wyles SP, Hayden RE, Meyer FB, Terzic A. Regenerative medicine curriculum for next-generation physicians. *npj Regen Med*. 2019;4(1). doi:10.1038/s41536-019-0065-8
2. Muñoz AC. Objetivos conceptuales y metodológicos de la investigación histológica. *Educ Medica*. 2004;7(SUPPL. 1).
3. Mione S, Valcke M, Cornelissen M. Evaluation of virtual microscopy in medical histology teaching. *Anat Sci Educ*. 2013;6(5):307-315. doi:10.1002/ase.1353
4. Dee FR. Virtual microscopy in pathology education. *Hum Pathol*. 2009;40(8):1112-1121. doi:10.1016/j.humpath.2009.04.010
5. Campos-Sánchez A, López-Núñez JA, Scionti G, et al. Developing an audiovisual notebook as a self-learning tool in histology: Perceptions of teachers and students. *Anat Sci Educ*. 2014;7(3):209-218. doi:10.1002/ase.1386
6. Backstein D, Agnidis Z, Sadhu R, Macrae H. Effectiveness of repeated video feedback. 2005;48(3):195-200.
7. McNulty JA, Hoyt A, Gruener G, et al. An analysis of lecture video utilization in undergraduate medical education: Associations with performance in the courses. *BMC Med Educ*. 2009;9(1):5-10. doi:10.1186/1472-6920-9-6
8. Matava CT, Rosen D, Siu E, Bould DM. ELearning among Canadian anesthesia

residents: A survey of podcast use and content needs. *BMC Med Educ*. 2013;13(1). doi:10.1186/1472-6920-13-59
9. Perez-Bouza A, Merk M, Rieck I, Knuechel R. Videobasierte Lehre der PathologieVideo-based teaching in pathology. *Pathologe*. 2011;32(3):244-249. doi:10.1007/s00292-010-1366-2
10. Hande A, Lohe V, Chaudhary M, Gawande M, Patil S, Zade P. Impact of virtual microscopy with conventional microscopy on student learning in dental histology. *Dent Res J (Isfahan)*. 2017;14(2):111-116. doi:10.4103/1735-3327.205788

Autor. Isabel Cristina Barragán Arias Profesor investigador del programa Ing. Financiera Facultad de Ingeniería noviembre 29 de 2019

Título de la propuesta:

EL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE DIGITAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA QUE FAVORECE EL ESTUDIO INDEPENDIENTE DEL ESTUDIANTE EN EL CURSO EVALUACIÓN DE PROYECTOS

JUSTIFICACIÒN

El proceso educativo implica una relación bilateral donde el profesor, orienta el proceso para aprender, y el estudiante quien siente, piensa y actúa para aprender.

El proceso educativo debe ser satisfactorio para los dos sujetos; significa esto, que el profesor debe gestionarlo considerando tres fases: antes, durante y después de cada encuentro para aprender, en este caso, la sesión de clase en el curso evaluación de proyectos.

El estudiante utiliza esos tres momentos para aprender y el profesor hace seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante utilizando diversas estrategias pedagógicas.

Desde el aspecto legal, el Ministerio de Educación Nacional *MEN* en el decreto 2566 del 2003, capítulo 2, utiliza como unidad de medida del trabajo académico del estudiante, el crédito académico. Esta medida refleja el tiempo de acompañamiento del docente u horas de contacto con el estudiante y el tiempo de estudio independiente del estudiante, que son necesarios para lograr las metas de aprendizaje.

El curso evaluación de proyectos, es obligatorio y ofrece en un período de 16 semanas con dos créditos que equivalen a 6 horas totales de trabajo académico distribuidas así: 4 horas de contacto y acompañamiento con el docente y 2 horas de actividades de estudio independiente.

Desde el aspecto académico, el proceso de aprendizaje del estudiante debe ser integral y significativo, es decir, el docente gestiona el aprendizaje y en diferentes ambientes, utiliza estrategias pedagógicas mediadas con tecnología para desarrollar las habilidades blandas e

intelectuales que necesita el profesional en ingeniería del siglo XXI: pensamiento crítico, cooperación, creatividad, autonomía, autoaprendizaje.

El portafolio digital es una estrategia pedagógica utilizada para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes universitarios. *"Los portafolios sirven para apoyar, medir y documentar el aprendizaje significativo de por vida que realizan los estudiantes y además, son una herramienta pedagógica valiosa para las instituciones de educación superior que buscan ampliar las experiencias de aprendizaje, para que sus graduados desarrollen e incorporen las habilidades y competencias del siglo XXI".* (Scully, D.O´Leary,M. & Brown, M., 2018)

PROBLEMA:

¿El portafolio de aprendizaje digital es una estrategia pedagógica que favorece el autoaprendizaje del estudiante en su estudio independiente?

¿El portafolio de aprendizaje permite evidenciar cómo el estudiante utiliza el tiempo de estudio independiente para lograr el aprendizaje en el curso evaluación de proyectos?

¿El portafolio de aprendizaje digital incentiva al estudiante para que desarrolle sus habilidades blandas y cognitivas?

Objetivo General.

Analizar el portafolio de aprendizaje digital como estrategia pedagógica que favorece el estudio independiente del estudiante en el curso evaluación de proyectos.

Objetivos específicos

1. Diseñar la estructura del portafolio de aprendizaje digital para favorecer el aprendizaje del estudiante en su estudio independiente.

2. Aplicar la estrategia del portafolio de aprendizaje digital para hacer seguimiento al aprendizaje significativo de cada estudiante.

3. Evaluar la experiencia de utilización del portafolio digital que favorece el aprendizaje significativo del estudiante.

Tiempo que requiere el ejercicio.

El segundo semestre 2019. Período comprendido entre julio 29 a noviembre 29.

Población a quién va dirigida la propuesta

Estudiantes de Ingeniería matriculados en el II semestre de 2019, en el curso Evaluación de Proyectos que es obligatorio y se ubica: Octavo semestre (Ing. Biomédica, Ing. Sistemas, Energía, Ing. Mercados) y séptimo semestre (Ing. Mecatrónica). Son 74 estudiantes, distribuidos en tres cursos de Evaluación de Proyectos.

El curso Evaluación de proyectos tiene 2 créditos que equivalen a seis horas totales por semana de estudio, distribuidas así: cuatro horas contacto profesor estudiante y dos horas de actividades de estudio independiente.

Espacio

Universidad Autónoma de Bucaramanga, campus jardín. Aulas donde se imparte el curso: Curso 1. Lunes y jueves 6 am.: aula L5.1 (26 estudiantes). Curso 2. Lunes 2 pm y jueves 4 pm.: aula informática B1.1, laboratorio financiero L6.2. (26 estudiantes). Curso 3. Martes y jueves 2 pm.: aula L5.3. (22 estudiantes)

GESTIÓN DEL APRENDIZAJE: _

PLANEACIÓN

El curso Evaluación de proyectos tiene 2 créditos que equivalen a seis horas totales por semana de estudio, distribuidas así: cuatro horas contacto profesor estudiante y dos horas de actividades de estudio independiente.

En la guía del curso, se evidencia la planeación del curso con sus componentes:

ORGANIZACIÓN

Responsabilidad del profesor: Al inicio del curso dar las instrucciones de elaboración del portafolio de aprendizaje y justificación, apertura de cuenta en la herramienta TRELLO. Verificar que todos los estudiantes tengan cuenta en TRELLO. Dar a conocer la rúbrica de evaluación y recordar la fecha de evaluación del portafolio. Subir el material elaborado por el profesor y los estudiantes en la semana que inicia el tema.

Responsabilidad del estudiante: En su tiempo de estudio independiente, ingresar a TRELLO conforme a lo estipulado al inicio del curso, Incluir en su Portafolio de aprendizaje la Tarjeta del tema visto en clase elaborando las 4 secciones (Registro actividades durante la clase; Recolección de fuentes de información; Asociación e integración de lo nuevo con su presaber cognitivo); Reflexión personal y aplicabilidad a su vida personal y profesional.

DESARROLLO Y SEGUIMIENTO

El profesor en la primera sesión de aula, da las instrucciones del curso. Presenta la guía cátedra y explica.

El profesor realizó seguimiento dos veces: evaluación en el corte 1 y en el corte 2, donde se evaluaba los siguientes aspectos:

ASPECTO	%	
Presentación	10%	El portafolio contiene los elementos de presentación y las actividades requeridas de manera detallada. Orden.

Cantidad de información	30%	Búsqueda de fuentes de información y bibliografía que permitan ampliar y profundizar los contenidos del curso. **El portafolio contiene mínimo 3** tipos de evidencias por cada tema visto en el curso que son **recolectadas fuera de aula.**
Integración de la información	20%	Comprensión e integración de cada uno de los temas vistos en el curso (teoría y práctica) mostrando una secuencia lógica, congruente y detallada conforme al desarrollo del curso.
Metacognición	25%	El portafolio contiene reflexión personal del estudiante sobre el tema abordado en clase. Relaciona el contenido del curso visto en cada clase con su experiencia previa y su futura aplicabilidad en lo personal y profesional. Redacción y ortografía.
Actitud	15%	El estudiante ingresa al portafolio con periodicidad semanal y complementa el contenido visto en cada clase en el mismo período de tiempo pero fuera del aula. Evidencia una participación activa y propositiva. Tendrá penalidad si complementa su portafolio en períodos de tiempo posterior.

Fuente: https://es.slideshare.net/gasmersito/rbrica-para-evaluar-portafolio-de-evidencia la cual fue adaptada para este curso.

TIPOS DE EVIDENCIAS QUE EL ESTUDIANTE PUEDE UTILIZAR PARA REFORZAR LO APRENDIDO EN AULA
Evidencias manuscritas: pueden realizarse en el aula (resumen, descripción, mapas mentales) o como parte de alguna tarea.
Evidencias digitales: videos, audios, simulaciones, software, noticias, correcciones del cuestionario kahoot, incluyendo su análisis y reflexión.
Evidencias impresas: investigaciones documentales (papers, estudios), testimonios e imágenes, fotocopias o cualquier documento.
Evidencias físicas (prototipos, objetos físicos, etc.)
Se conforma por un número predeterminado de evidencias (el estudiante debe saber desde el principio del curso, cuáles serán las evidencias que se deberán integrar).

Evaluación durante el curso. En el corte 1, durante la semana de septiembre 23 a 27 se realizaron tres grupos focales con asistencia de 10 personas en cada curso (33 asistentes de un total de 74, equivalente al 45%), con el fin de conocer la percepción del estudiante.

Evaluación al final del curso. En el corte 2, durante la semana de noviembre 22 a 29 se aplicó un cuestionario online de 19 preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta y 6 abiertas, con el fin de conocer la percepción del estudiante por la utilización del portafolio de aprendizaje digital en su estudio independiente del curso Evaluación de proyectos del II semestre 2019.

Aspectos evaluados:
Perfil del estudiante (Horario del curso, semestre, programa de ingeniería, edad, género) 5 preguntas.

Utilidad del Portafolio en el proceso de aprendizaje con el desarrollo de cada sección justificando su respuesta (4 preguntas cerradas y 4 abiertas). Registrar las actividades desarrolladas por el estudiante en clase; recolectar fuentes de información para complementar el tema visto en aula; comprender e integrar su presaber con los temas nuevos del curso; reflexión personal para relacionar el contenido del curso con su futura aplicabilidad en lo personal y profesional.

Logros en el proceso de aprendizaje por la elaboración del Portafolio (10 preguntas cerradas). Fomentó la reflexión sobre su aprendizaje; Favoreció la integración de los contenidos del curso Evaluación de proyectos con su presaber; Propició el ejercicio de la autoevaluación; Fomentó el autoaprendizaje; Logró reconocer sus habilidades o actitudes para aprender; Logró reconocer sus fortalezas y debilidades de conocimiento en el tema Evaluación de proyectos; Fomentó el aprendizaje colaborativo e interactivo; Identificó cómo aprende usted; Sirvió para identificar sus necesidades de aprendizaje en el tema Evaluación de Proyectos; Su ingreso a Trello para la elaboración de su portafolio de aprendizaje digital en su tiempo de estudio independiente (fuera de aula) en el curso de Evaluación Proyectos.

Nivel de calidad en uso, ese decir, satisfacción (necesaria y suficiente); usabilidad (facilidad con que el producto es entendido, atractivo, aprendido y utilizado por el usuario, elegancia, interacción con el usuario) con la herramienta TRELLO. Tres palabras que describan. (1 pregunta abierta).

RESULTADOS

Se aplicó un cuestionario online en la semana de noviembre 22 a 29, a 74 estudiantes del curso evaluación de proyectos; a partir de la respuesta de 33 estudiantes (45% de representatividad) permite mostrar los siguientes:

Perfil del estudiante de evaluación de proyectos en la Facultad de Ingeniería:
Según semestre que cursa: El 53% están en octavo semestre; el 19% en noveno semestre; el 16% en séptimo semestre; y el resto 12% son de quinto, sexto, décimo.
Según el programa que estudia: El 41% pertenecen a Ing. de Sistemas, el 28% Ing. Energía, 16% Ing. Mecatrónica, 9% Ing. Biomédica.
Según edad y género: El 75% tiene de 19 a 21 años, el 22% tienen de 22 a 24, 3% mayor a 25 años. El 78% son masculino y 22% femenino.
Respecto a la estructura del portafolio de aprendizaje organizado en cuatro secciones, la opinión de los estudiantes fue la siguiente:

El 91% considera útil la actividad de registrar las actividades realizadas por él en clase. Algunas de las razones fueron: “Ayuda a llevar un mayor control de las actividades que se deben realizar en clase, de forma ordenada y concisa; A la hora de estudiar para los quices es una forma bastante rápida de acceder a la información de las clases; las actividades en clase que son didácticas ayudan a que aprendamos de una mejor manera y actitud, además, al registrar

esto, nos ayuda a recordar también de manera más fácil; sirve como un método de autoevaluación para el estudiante y también ayuda a mantener una participación activa; se va repasando lo que se aprende al dar la opinión de ello; llevar un registro de todas las actividades realizadas y podría revisar en cualquier momento; son prácticamente los apuntes y se encuentran organizados, bastante útil; se lleva un mejor control de lo visto y aprendido en clase; me hacía estar más pendiente del curso; llevar un seguimiento adecuado de la materia".

El 81% considera útil la actividad de recolectar fuentes de información para complementar el tema visto en el curso. Algunas de las razones fueron: "El buscar un poco de información adicional también hace que se aprenda por un periodo más largo; podía profundizar en el tema expuesto en clase y darle un sentido más personal; permite complementar y profundizar acerca de las temáticas vistas y conocer más de una perspectiva; refuerza el aprendizaje de cada tema con respecto a situaciones reales en el país; mucha información en tan poco tiempo de clase es difícil, las búsquedas en extra clase aportan la información de importancia faltante, cumplir con la tarea que consistía en que el estudiante no se quede solo con lo que le enseñaban en el aula; incentiva a la investigación y ayuda a complementar los temas vistos;".

El 84% considera útil la actividad, comprender e integrar su presaber con los temas nuevos del curso (teoría y práctica). Algunas de las razones fueron: el proyecto no solo nos ayuda a aplicar los conocimientos sino que también nos permite conocer casos en los que podríamos o no invertir y evitar tomar malas decisiones en nuestra vida financiera en un futuro; los temas teóricos vistos en clase se pueden aplicar en la práctica, en la vida personal y profesional; le dió sentido a los conocimientos; nos llevaba a pensar mucho más que en saber el concepto, nos debíamos centrar en saber aplicarlo, pero no aplicarlo dentro del aula, sino en la vida; era una forma de poner en práctica los temas, buscando ejemplos; ayuda a relacionar la información teórica con ejemplos reales que suceden en el ámbito laboral; ayuda a entender la forma en que se debe aplicar la teoría en un ámbito profesional; lo pone a uno a pensar más a fondo y con esta relación le encuentra uno utilidad a las temáticas; a medida que íbamos avanzando se observaba que cada estudio se integraba con el proyecto de grado a trabajar; permitió entender el propósito de los temas vistos en clase; porque todos los temas vistos del curso se interconectaban con los cursos vistos y la vida diaria".

El 72% considera útil la actividad, reflexión personal sobre el tema visto; relacionar el contenido del curso con su futura aplicabilidad en lo personal y profesional. Algunas razones fueron: "Tengo muchos planes de negocio para futuro. Sin embargo, me falta madurez en este ámbito y la clase de EP moldeó en gran medida mis conocimientos; como estudiante me hace pensar en mi futuro y como aplicaría estos conocimientos más adelante; este tipo de reflexiones permiten integrar las temáticas del curso a actividades externas tales como el ejercicio profesional y la vida personal; era el lugar para expresar nuestras opciones sobre los temas que tratábamos, sin censura y en palabras cotidianas; haciendo este ejercicio se veía el entendimiento de un antes y un después de los temas vistos; se hacía relación entre presaberes y nuevos saberes adquiridos; permite pensar en la parte personal cómo utilizar los conocimientos aprendidos; así se puede tener un mejor desempeño en nuestro perfil profesional; importante una reflexión ya sea para uno mismo o para que el docente conozca que piensan los estudiantes de cada temática".

La elaboración del portafolio de aprendizaje en su tiempo de estudio independiente generó en los estudiantes desarrollo en su ser, saber, hacer, quienes manifestaron con sus respuestas:

El 94% afirma que fomentó la reflexión sobre su aprendizaje; el 88% afirma que favoreció la integración de los contenidos del curso de evaluación de proyectos con su presaber; el 85% afirma que propició el ejercicio de la autoevaluación; 82% dice que fomentó el aprendizaje;el 79% logró reconocer sus fortalezas y debilidades de conocimiento en el tema evaluación de proyectos; el 76% afirma que favoreció identificar sus necesidades de aprendizaje en el tema de evaluación de proyectos; 67% afirma que logró reconocer sus habilidades o actitudes para aprender; 64% identificó como aprende él; para el 58% se fomentó el aprendizaje colaborativo e interactivo.

En promedio, el 23% de los estudiantes expresaron desacuerdo opinaron lo siguiente: "Es demasiado tiempo el que hay que invertir en estas actividades redundantes, con solo leer y hacer un resumen del libro ya se entiende el tema. Si es necesario contextualizar con solo un ejemplo, pero hasta ahí. Ya lo demás es gastar tiempo en lo mismo. Es poco el tiempo que se tiene en esta etapa de la carrera donde se están terminando materias; las actividades son excesivas y en ocasiones se pueden llegar a ver como distractores para las personas con un aprendizaje más conversacional de estos temas; estaba trabajando, y me quedaba poco tiempo para estudiar solo podía hacerlo los fines de semana; tenía otras responsabilidades que atender; mejor hacer evaluaciones escritas y listo, y no hacer portafolio en Trello; da pereza, me ha costado trabajo las reflexiones personales, no tengo tiempo; A veces se me olvidaba y otras veces no me alcanzaba el tiempo; estaba muy ocupado con otras materias y no lo pude completar".

El 22% manifiesta que su ingreso a Trello para la elaboración de su portafolio de aprendizaje digital en su tiempo de estudio independiente, -fuera de aula- fue frecuente en el tiempo estipulado y para un 28% fue eventual en el tiempo estipulado; mientras que el otro 50% ingreso de manera frecuente y eventual fuera del tiempo estipulado. Algunas de las razones expresadas por los estudiantes fueron: "Se olvida porque no está acostumbrada a trabajar en Trello; Trello no avisa, no envía notificaciones de lo que hay que hacer y la fecha límite, lo mejor es google classroom que me avisa todo el tiempo; se le olvida ingresar, porque le gusta trabajar bajo presión; es confusa al principio, pero después de utilizarla, me gustó; me apropié tanto que lo personalice, le puse el color, las imágenes y lo hice conforme soy, me gustó organizarlo, la interfaz me motivaba".

Las palabras más citadas por los estudiantes para describir la herramienta Trello fueron: Aprender, autoaprendizaje, útil para mejorar el aprendizaje., didáctica, estudiar, disciplina. Organizado, interesante, sencillo, flexible, cómodo. Rápida, eficaz, fácil.

CONCLUSIONES

El portafolio de aprendizaje digital elaborado por el estudiante en su estudio independiente refleja que el estudiante mismo, es quien debe reconocer que su aprendizaje, es un proceso del cual, El debe dar cuenta.

Además, fomenta el aprendizaje significativo porque El reflexiona de su proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo y actitudinal (competencias intelectuales y blandas). El

estudiante da cuenta de su proceso de aprendizaje: registrar las actividades de clase, busca fuentes de información para complementar lo visto, comprende y apropia del conocimiento nuevo cuando lo enlaza y conecta a sus presaberes para generar una nueva estructura cognitiva y actitudinal.

Hacer que el estudiante elabore un portafolio digital para observar su proceso de aprendizaje, es una evidencia clara que demuestra como El, es el protagonista activo de su proceso de aprendizaje y el profesor es un facilitador de experiencias para desarrollar la habilidad "aprender a aprender", competencia del ingeniero del siglo XXI.

Para los estudiantes de ingeniería del curso de evaluación de proyectos , la actividad de mayor preferencia y utilidad, fue la sección de registrar lo que se hizo en clase, recolectar fuentes de información para complementar el tema visto en el curso, comprender e integrar su presaber con los temas nuevos del curso (teoría y práctica), y la de menor preferencia y utilidad fue la reflexión personal sobre el tema visto, relacionar el contenido del curso con su futura aplicabilidad en lo personal y profesional.

En contraste, el 22% de los estudiantes que manifestaron no estar de acuerdo con la utilidad de las diferentes secciones del portafolio de aprendizaje digital utilizando Trello, señala que todavía es opción, permanecer en el sistema tradicional de formación, donde el profesor es el protagonista del proceso, quien transmite el conocimiento a su receptor, el estudiante sujeto pasivo del proceso, porque: "elaborar el portafolio, son actividades innecesarias, repetitivas, redundantes; es suficiente con el registrar lo que se hizo en clase y recolectar fuentes de información, con un ejemplo está bien, y listo; no le encontré utilidad, el libro principal de consulta tenía todo el tema, era suficiente con leer solo ese y quedaba claro; no siempre se encuentran ejemplos para complementar el tema, tiempo que es poco el que se tiene, en esta etapa de la carrera donde se están terminando materias".

La percepción de los estudiantes del curso Evaluación de proyectos por la elaboración del portafolio de aprendizaje digital en su estudio independiente fue positiva e interesante. Las opiniones de ellos, indican que el portafolio de aprendizaje digital es una estrategia pedagógica que favorece el autoaprendizaje del estudiante en su estudio independiente; además, permite evidenciar cómo el estudiante utiliza el tiempo de estudio independiente para aprender y desarrollar sus habilidades blandas y cognitivas en el curso evaluación de proyectos

APRENDIZAJES QUE FOMENTA EL USO DEL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE

Además de aprender los conocimientos propios de evaluación de proyectos descritos en la guía cátedra del curso, los estudiantes desarrollan competencias blandas (habilidades y actitudes): Responsabilidad, Construir su propio conocimiento (Autoaprendizaje). Autonomía, iniciativa. Comunicar las ideas a otros. Administrar los recursos disponibles (tiempo, informáticos, bibliográficos). Motivación para aprender. Habilidades para "aprender a aprender". Habilidades tecnológicas.

Habilidad de procesos cognitivos (selección, comprensión, análisis, asociación, síntesis, evaluación)

DIFICULTADES Y BARRERAS PARA PONER EN PRÁCTICA EL PORTAFOLIO DE APRENDIZAJE DIGITAL EN EL CURSO EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Es dispendioso; requiere tiempo para hacer seguimiento y evaluación al portafolio de cada estudiante; especialmente, en los cursos con muchos estudiantes porque cada portafolio tiene 4 secciones. Requiere conocimiento previo de la herramienta tecnológica. En este caso, TRELLO. (software de administración de proyectos).
Explicar al inicio del curso el funcionamiento en Trello versión libre; luego verificar que todos los estudiantes abren la cuenta para invitarlos al tablero del profesor.

Referencias

1. Scully, D.O´Leary,M. & Brown, M. (2018). *Dublin: Dublin City University, Centre of Assessment Research, Policy & Practice in Education (CARPE) and National Institute for Digital Learning (NIDL).* Retrieved agosto 2019, from https://www.dcu.ie/sites/default/files/carpe/docs/eportfolioreport.pdf

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

DIPLOMADO: REPENSAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Manuel José Acebedo Afanador

Departamento de Estudios Sociohumanísticos - DESH

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADA EN TALLERES PARA LA PRÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN CON EL USO DE LITERATURA.

PRESENTACIÓN

El presente ejercicio didáctico y evaluativo hizo parte del desarrollo de la clase de Lógica y Argumentación y, a la vez que se realizó el taller de argumentación con base en la literatura, se efectuó también la evaluación final del primer corte.

Para su presentación se ha utilizado la propuesta que el suscrito, junto con el profesor Allan Díaz Rueda, han estructurado para la presentación de experiencias didácticas significativas en el Departamento de Estudios Sociohumanísticos (Ver anexo 1).

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Los alumnos que participaron en el taller correspondían a tres cursos de la misma asignatura:

- Estudiantes de Ingeniería de Sistemas y de Ingeniería Financiera que cursaron la asignatura de Lógica y Argumentación durante el segundo semestre de 2019 (en dos cursos: diurno y de jornada extendida).
- Estudiantes de diversas carreras (Comunicación Social, Música, Ingeniería Mecatrónica, Administración de Empresas, Medicina) que cursaron la asignatura de Lógica y Argumentación como electiva sociohumanística.

Estos alumnos, en el curso del primer corte del semestre, fueron desarrollando la conceptualización necesaria para, como primera medida, relacionar la lógica con la argumentación, en segundo lugar, aplicar las partes del proceso argumentativo en ejercicios prácticos, en los que se venía trabajando el párrafo argumentativo y su estructura y, en tercer lugar, desde el comienzo del semestre los estudiantes habían recibido el encargo de leer dos libros (El milagro más grande del mundo y La Resistencia) e ir encontrado similitudes y

diferencias entre los dos. En este proceso, se detectaron fallas reiterativas en la construcción de párrafos y dificultades en el proceso lector. Lo anterior dejó clara la necesidad de realizar talleres que posibiliten en los estudiantes la autocrítica a partir de la auto y la coevaluación, en la que, como pretexto, se aplicó como insumo la lectura de los libros anteriormente mencionados.

2. PROBLEMA

a. Justificación

El fundamento para un proceso de escritura es la lectura comprensiva y significativa; esto porque el que escribe da de sí lo que tiene: su imaginación, su manejo de las formas, sus conocimientos, su interpretación del mundo, etc., que, además de la realidad empírica, también necesitan de fundamentos teóricos, conceptuales y literarios que sólo se consiguen mediante un proceso de lectura a partir de textos que ayuden a reconocer y valorar críticamente la realidad para el lector (Henao Salazar, 2007). Este ejercicio lector se aprende en la escuela, en todos sus niveles, de manera diferente en cada uno, mediante un proceso estructurado, práctico, riguroso y lúdico. Así, a la educación superior también se llega a continuar el proceso de aprender a leer y a escribir, sólo que de una manera diferente y, en consecuencia, la universidad se constituye así como como una casa donde las personas van a continuar aprendiendo a leer y a escribir de manera disciplinar y compleja (Castañeda Naranjo & Henao S, 1995).

Ahora bien, a leer y a escribir no se aprende mediante estrategias didácticas basadas en la oralidad, en la exposición docente; esta puede ser, incluso, la manera menos adecuada y más contraproducente para lograr óptimos resultados en el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Finkel, 2000). A leer y a escribir se aprende fundamentalmente a partir de la práctica guiada de procesos lecto-escritores en el aula de clase y fuera de ella.

Acorde con lo anterior, este trabajo se propone sistematizar los talleres de argumentación que se desarrollan en la asignatura de Lógica y Argumentación a partir del debate, la auto y coevaluación, los resultados escritos y de lectura comparada de textos de literatura, en los que se pretende coadyuvar a que el estudiante mejore su habilidad para la escritura argumentativa a partir de dos criterios: escribir bien en sus aspectos literarios y semánticos y escribir a partir de conocimientos claros y rigurosos.

b. Pregunta orientadora

¿Cómo mejorar procesos significativos de argumentación a partir de la literatura, mediante la estrategia del aprendizaje basado en talleres?

c. Objetivos

Objetivo general

Optimizar procesos significativos de argumentación lógica a partir de la literatura, mediante la estrategia didáctica del aprendizaje basado en talleres.

Objetivos específicos

- Generar un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de talleres de argumentación a partir de la lectura de textos literarios
- Estructurar un taller de aplicación que permita trabajo colaborativo en el aula de clase para la argumentación a partir de la interpretación de textos literarios.
- Evaluar el logro de resultados de aprendizaje esperados mediante rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

3. MARCO TEÓRICO

a. El taller

La palabra taller proviene del francés atelier y significa "lugar en que se trabaja una obra de manos o escuela o seminario de ciencias o de artes, también conjunto de colaboradores de un maestro" (RAE, 2019). Esta técnica, aplicada en la educación, ha sido objeto de muchos debates, aunque hay algunos aspectos sobre los que se puede hacer acuerdos básicos en su conceptualización. Para Reyes Gómez (1980) el taller es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la realidad social, como un equipo de trabajo altamente dialógico, formado por docentes y estudiantes, en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos. En ese mismo sentido De Barros & Gissi Bustos (1977), afirman que el taller es una nueva forma pedagógica que pretende lograr la integración de teoría y práctica a través de una instancia que llegue al alumno con su futuro campo de acción y lo haga empezar a conocer su realidad objetiva; es entonces un proceso pedagógico en el cual alumnos y docentes desafían en conjunto problemas específicos.

La tradición pedagógica cubana afirma, con Mirebant Perozo (1990), que un taller es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre, más adelante argumenta que no se concibe un taller donde no se realicen actividades prácticas, manuales o intelectuales. El taller tiene como objeto la demostración práctica de las leyes, las ideas, las teorías, las características, los principios que se estudian y la solución de las tareas con contenido productivo. Las anteriores definiciones, y otras más de diversos autores, permiten sacar elementos comunes para hacer un principio de conceptualización:

El taller debe permitir combinar teoría y práctica; ser un espacio para la participación de todos los integrantes, de acuerdo con sus competencias, en el estudio de diversas posibilidades de resolución de problemas; y, además, lograr un cambio en los roles tradicionales jugados por el docente y los alumnos, en los que no desaparece la necesaria verticalidad docente – estudiante, pero el principio de autoridad deja de ser formal-irracional (se respeta la "figura" del maestro por reglamento o por pura costumbre) y pasa a basarse en otros aspectos, como la autoridad del saber, la capacidad de coordinación, el liderazgo, etc.; así

el estudiante deja de ser pasivo, pues va desarrollando una base conceptual suficiente y una capacidad práctica que lo aproxima a la vivencia que el taller pretende mostrar.

Así, en lo sustancial, el aprendizaje basado en talleres es una modalidad didáctica de la praxis pedagógica, esto es, aprender haciendo para transformarse y transformar.

b. La evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje, en perspectiva problémica y desde el ámbito de las competencias (Escribano & Valle, 2008), es un proceso continuo mediante el cual se realiza una construcción diagnóstica y formativa, con sentido crítico, introspectivo, retrospectivo y proyectivo, de un proceso de aprendizaje; comprendido de la siguiente manera:

Continuo. No puede darse por requisitos externos al proceso mismo de aprendizaje. Debe obedecer a una intencionalidad estrictamente racional, dentro de un proceso de desarrollo académico, con parámetros establecidos y bajo objetivos de formación centrados en el mejoramiento continuo y el crecimiento humano. En esta perspectiva, se busca también, mediante procesos formativos de retroalimentación, alguna manera de refuerzo, aclaración, complemento o re-direccionamiento del aprendizaje, esto en el marco del desarrollo pleno de las potencialidades de la persona y a partir del afianzamiento de competencias que conduzcan a la valoración cualitativa de las capacidades propias del ser humano y específicas de cada profesión (Brown & Pickford, 2013). Así se respeta también el derecho al error que tienen los aprendices en todo proceso de aprendizaje, pues su expresión cuantitativa (calificación) no es definitoria, sino que se subordina a una valoración cualitativa y a un proceso de re-aprendizaje que permite mejorar saberes sin renunciar al rigor académico ni a altos niveles de exigencia intelectual.

Crítico. Sólo es posible evaluar con sentido analítico y constructivo. La evaluación hecha para halagar, para castigar, para repetir o para justificar situaciones preestablecidas es nula, entorpece el aprendizaje, incluso puede ser inmoral porque pervierte a las instituciones y a las mismas personas.

Introspectivo. Es conocerse a sí mismo desde la perspectiva del otro y de evidencias de aprendizaje claramente determinadas. Responde a la capacidad de autoconocimiento y autocrítica.

Retrospectivo. Se fundamenta en la historia de cada persona, en los procesos del pasado que se revelan en el presente y van a influir en la construcción de saberes.

Proyectivo. Niega la autocomplacencia, la justificación de determinadas situaciones o el carácter punitivo o policivo. Es, al contrario, la herramienta básica que va a permitir el desarrollo del aprendizaje y, por ende, la construcción del conocimiento y el crecimiento humano sobre fundamentos más precisos y con menor probabilidad de error.

4. PROCESO DIDÁCTICO

a. Competencias

Reconoce el valor de la literatura como fuente de formación para el mejoramiento de la fluidez oral y escrita.

Valora la literatura como una de las expresiones más expresivas de la humanidad.

Genera textos reflexivos y argumentaciones a partir del análisis y la discusión de los textos literarios.

Autoevalúa y coevalúa el trabajo en clase de manera razonada y argumentada.

b. Resultados esperados de aprendizaje

Produce discursos escritos y orales aplicando la estructura del texto argumentativo a partir de los textos literarios.

Utiliza una eficiente argumentación para generar posiciones críticas frente a los textos propuestos.

Participa en discusiones en clase y en trabajos en grupos con respeto y tolerancia frente a la diversidad de argumentaciones.

Presenta los instrumentos de auto y coevaluación de manera coherente y argumentada frente a sus compañeros.

c. Descripción de las actividades

El taller de literatura en la clase de Lógica y argumentación es un ejercicio que, a partir de algunos textos literarios propuestos por el docente, genera un contraste entre dos obras totalmente diferentes en su contenido y en su enfoque, pero con un fin común: dejar un mensaje, una enseñanza, una reflexión, a los lectores. Para este fin se escogieron dos libros:

- *La Resistencia* de Ernesto Sábato

Este libro se compone de cinco reflexiones (cartas) que Sábato dirige a sus lectores en los que profundiza en su perspectiva crítica de la realidad actual. Aboga en ellas por un nuevo humanismo, con «la convicción de que —únicamente— los valores del espíritu nos pueden salvar de este terremoto que amenaza la condición humana». Los progresos de la ciencia y la técnica han transformado al hombre en un simple engranaje de una máquina de producir y consumir. Esta dramática preocupación por lo económico, la idolatría por la técnica y la

explotación del hombre llevan al autor a proponer que la misión fundamental es resistirse a la propuesta alienante de la masificación, la globalización, la manipulación de los medios de comunicación, el miedo, el ruido, el poder y la ambición. Las cinco cartas se titulan: Lo pequeño y lo grande, Los antiguos valores, Entre el bien y el mal, Los valores de la comunidad, La resistencia y un epílogo titulado "La decisión y la muerte".

- *El Milagro más grande del Mundo* de Og Mandino

Este libro es una novela en la que el autor propone como finalidad de la vida un horizonte de seguridad, felicidad y realización personal. Es de lectura muy sencilla y permite que el público se identifique fácilmente con su mensaje por la calidez que logra transmitir y por el mensaje de positivismo y optimismo que los personajes van transmitiendo en forma emocional, con una narración sencilla y breve, en la que siempre se da un trasfondo intensamente religioso y vívido.

Los libros habían sido anunciados desde el principio del semestre en la presentación de la guía cátedra y en el transcurso del primer corte el docente iba recordando su lectura y haciendo comentarios y preguntas aleatorias para mantener el interés o, al menos, mantener la expectativa de su lectura. El plazo para su lectura concluía en la semana anterior al primer corte, en la que, en dos sesiones de clase, se desarrolló el siguiente proceso:4

Primer momento

Reúnase con un compañero y responda las dos preguntas siguientes:

1. Idea principal de cada uno de los libros.

2. Con una breve argumentación, asuman posición frente a los libros. Hágalo con el siguiente esquema:

- Tesis: afirmación principal (posición personal)

- Argumentos: Desarrollo de su posición personal: Razones críticas frente al contenido y al mensaje de cada uno de los dos libros (tenga en cuenta los contrastes más notorios que haya encontrado entre las dos lecturas).

En este aspecto, generen al menos dos argumentos de un párrafo cada uno, acorde con la clasificación desarrollada en clase.

- Conclusión: síntesis de la idea principal.

Segundo momento

4 Para este proceso los estudiantes recibieron una guía en el que se indicaban los pasos aquí mencionados (Ver anexo 2).

Comparta su escrito con otro compañero con el fin de realizar una lectura evaluativa de su escrito (a la vez usted recibe el escrito de otro de sus compañeros).

Evalúelo acorde con la rúbrica que le aporta su docente.5

Tercer momento

Exponga ante sus compañeros su posición frente a los libros y la síntesis de la evaluación que realizó a sus compañeros.

En este momento se presenta un debate en el que los alumnos sustentan su posición frente al libro a la vez que exponen la evaluación de sus compañeros y toman posición. Es el momento de intervención del docente como moderador de la discusión para mantenerla dentro de procesos racionales y éticos de argumentación sobre las ideas sin juzgar a las personas y de evaluación a partir de los conceptos dados en los escritos evitando los prejuicios y las situaciones conflictivas.

d. Evaluación de resultados de aprendizaje

Los momentos 1 y 2 generaron dos documentos escritos y dos ejercicios dialógicos, el primero una práctica argumentativa y una práctica dialógica para llegar a acuerdos mínimos entre los dos integrantes y el segundo permitió un acuerdo sobre la evaluación responsable del escrito de sus compañeros. Esto forma una situación de aprendizaje en la que los estudiantes refuerzan ciertos criterios de desempeño, tal como lo propone Tobón T. (2004) para el caso de la formación basada en competencias, con un cuarto criterio, como lo propone la obra de Delors (1996):

Saber ser: El ejercicio permitió ejercitar y reforzar actitudes de reflexión frente a sí mismo y a sus potencialidades en el ejercicio de autoevaluación y en la responsabilidad que conlleva evaluar los productos de conocimiento de otra persona.

Saber conocer: Ya habiendo dado la teoría sobre argumentación y sus fundamentos lógicos, el ejercicio refuerza la comprensión de los conceptos básicos sobre argumentación y sus características.

Sabe hacer: Se da de dos maneras. Refuerza habilidades para la correcta construcción de párrafos en general y de párrafos argumentativos de manera específica mediante el ejercicio personal y, por otra parte, mediante la evaluación de sus compañeros el estudiante visualiza sus errores en el proceso de construcción.

Saber convivir: El debate final y la socialización de las evaluaciones permite ejercitar valores de respeto hacia el otro y de tolerancia y actitud crítica frente a las correcciones y sugerencias de mejora que recibe.

5 Para este segundo momento los estudiantes recibieron una rejilla de evaluación para guiar el proceso de coevaluación (Ver anexo 3).

5. RESULTADOS

a. Análisis de los aprendizajes cognoscitivo, procedimentales y actitudinales alcanzados por los estudiantes

Desde el punto de vista cognoscitivo, estudiantes de diversas carreras, especialmente de las Ingenierías, practicaron, evaluaron y corrigieron las aplicaciones y los desarrollos de las partes fundamentales de un texto argumentativo (tesis, argumentos y conclusiones) y fijaron con claridad una tipología de argumentas tomada de A. Weston (2006) y resumida en las cartillas didácticas de la profesora J. Vela (2006).

En el aspecto procedimental, la realización inicial de la lectura, la aplicación de sistemas de notación (subrayado) y el análisis de lectura para generar argumentación.

En el aspecto actitudinal se dio un accionar en el aula muy positivo y tolerante que permitió la interacción con otros compañeros de clase, dar una mirada crítica y respetuosa al producto de sus compañeros y aceptar con espíritu crítico y toletrante los aportes de sus compañeros.

b. Análisis de los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales que no fueron alcanzados por los estudiantes

Como en todo proceso didáctico, al generar un ambiente de aprendizaje hay variables u objetivos que no alcanzan a desarrollarse completamente o que definitivamente no se pueden desarrollar y que permiten planes de mejora.

Cognitivos. En la revisión de los resultados, algunos estudiantes confunden textos argumentativos con textos descriptivos o confunden argumentos con preconcepto o con principios religiosos.

Procedimentales. En algunos casos los mismos estudiantes al evaluar detectaron bajo nivel de conocimiento de los libros y de desarrollo del taller, como consecuencia de lectura de resúmenes de los libros, de lecturas parciales de última hora o, en algunos casos, de poca capacidad de comprensión de lectura, lo que afecta notoriamente los textos escritos por el estudiante y su capacidad argumentativa.

Actitudinal: En algunos estudiantes (especialmente en el curso electivo) no hubo mayor disposición para el trabajo. Fue difícil integrarlos al proceso o que lo hicieran con el debido compromiso para generar un buen producto de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

a. Metaevaluación del proceso de enseñanza

La metaevaluación, como práctica de evaluar la evaluación (Casanova, 1992), asume que los procesos de evaluación asumidos inicialmente como "correctos" requieren de contrastar su veracidad, viabilidad, objetividad y la fiabilidad de la información obtenida en la práctica evaluativa. En este sentido, se pueden definir tres criterios de calidad para la metaevaluación: Rigor (coherencia y precisión metodológica), Valor (aplicación y utilidad de los resultados) y eficiencia (pertinencia, fluidez en el proceso y cambios obtenidos con el proceso de evaluación) (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Rigor: Los procesos aplicados en la evaluación de los talleres fueron eminentemente cualitativos (aunque al final conducían a una calificación, de orden cuantitativo), pues su propósito era el acercamiento de los estudiantes a la literatura, a su goce estético y, a partir de lo anterior, reforzar el manejo del párrafo y de la argumentación; esto mediante los procesos de crítica y autocrítica que pretendían mejorar el manejo de la argumentación y reconocer el valor de la literatura.

Valor: Aunque el proceso se dio durante dos clases en el caso del curso electiva y en tres sesiones en el caso de las Ingenierías, se mantuvo la coherencia y hubo buen manejo metodológico por parte de los estudiantes, pues, en su mayoría, siguieron las instrucciones dadas y participaron en el ejercicio con compromiso y de manera proactiva.

b. Innovaciones pedagógicas

Además de la sistematización misma del ejercicio, se culminó y aplicó en este ejercicio la guía para presentación de proyectos de innovación pedagógica. En el curso del segundo semestre del presente año, el profesor Allan Amador Díaz Rueda junto con el suscrito, fuimos encargados de la estructuración de un formato para la presentación de experiencias significativas innovadoras en la docencia. Con base en el resultado final se elabora la presente propuesta (Ver anexo 1).

c. Sugerencias para futuras intervenciones.

El ejercicio descrito en este documento ya se venía desarrollando y ajustando desde unos cuatro años atrás. Al realizarlo de manera más ordenada y precisa con el fin de llegar al presente informe permitió racionalizar el proceso y ver más claras las diferentes perspectivas del mismo, sus fortalezas y debilidades, las variables de intervención y los resultados de aprendizaje esperados.

Como cuestiones por mejorar quedan, en primer, lugar, el manejo del tiempo, pues el ejercicio necesita de mayor aprestamiento y de mayor cantidad de tiempo para que los resultados esperados tengan mayor claridad y calidad y se pueda desarrollar en un ambiente de aprendizaje con mayor flexibilidad. Y, en segundo lugar, se requiere darle a la rejilla de evaluación, en los aspectos cualitativos, un valor numérico que permita llegar a un resultado más claro y más objetivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Brown., S., & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior.* (P. Manzano Bernárdez, Trad.) Madrid: Nárcea S.A.
2. Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de la calidad para el centro educativo.* Zaragoza: Edelvives.
3. Castañeda Naranjo, L., & Henao S, J. (1995). *La lectura en la Universidad.* Medellín: Universidad de Antioquia.
4. De Barros, N., & Gissi Bustos, J. (1977). *El Taller pedagógico.* . Buenos Aire: Humánitas.
5. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana - UNESCO.
6. Escribano, A., & Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior.* Madrid: Nárcea Edicaciones S.A.
7. Finkel, D. (2000). *Dar clase con la boca cerrada.* (O. Barberá, Trad.) Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
8. Henao Salazar, J. (2007). *La lectura: pasaporte a la universidad.* Medellín: Universidad de Antioquia.
9. Mirebant Perozo, G. (1990). Realización de talleres metodológicos. *Revista Pedagógica Cubana*(6). Recuperado el 20 de Noviembre de 2019, de http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%2034.pdf
10. RAE. (2019). *Definición de "Taller"*. Recuperado el 20 de Octubre de 2019, de Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua: https://dle.rae.es/?w=taller
11. Reyes Gómez, M. (1980). *El Taller en el Trabajo Social: Integración entre Teoría y Práctica.* Buenos Aires: Humanitas.
12. Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid: Paidos-M.E.C.
13. Tobón Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias* (2 ed.). Bogotá D.C.: Ecoe Editores.
14. Vela P, J. (2006). *¿Cómo escribir ensayos?* Bogotá D.C.: Universidad Sergio Arboleda (Colección Cuadernillos de Gramática).
15. Weston, A. (2006). *Las claves de la Argumentación* (11 ed.). (J. E. Malem, Trad.) Barcelona: Ariel.

ANEXO 1

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOHUMANÍSTICOS

GUÍA PARA PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Manuel José Acebedo Afanador

Allan Díaz Rueda

PRESENTACIÓN

Esta guía pretende sugerir a los profesores UNAB los componentes esenciales para presentar una experiencia de innovación pedagógica, de manera que cualquier persona interesada en los asuntos educativos pueda comprenderla.

CONCEPTO GENERAL DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

Vale la pena aclarar que no hay una conceptualización definitiva ni única al respecto, pues existen diferentes enfoques dependiendo de los expertos en innovación, las tendencias del conocimiento educativo e, incluso, los Proyectos Educativos Institucionales.

No obstante, sí es posible diferenciar una experiencia significativa de una innovación pedagógica. La primera es un proceso aplicado en una sola ocasión, con resultados tangibles, que puede constituir el comienzo o una parte de una innovación pedagógica, pero en sí misma no la constituye. La segunda es el resultado de un proceso intencionado, pertinente y reflexivo que realizan los actores educativos (docente y estudiantes) mediante metodologías, estrategias, procedimientos didácticos, de gestión, etc., con un grado de originalidad identificado, una efectividad evaluada y un impacto en los aprendizajes de los estudiantes, sustentado en evidencias cualitativas, cuantitativas o mixtas.

La innovación pedagógica tiene cuatro momentos generales: planificación, aplicación, evaluación de la experiencia y análisis de procesos metaevaluativos. Su trascendencia institucional debe estar garantizada gracias a evaluaciones que permitan enriquecer las prácticas de enseñanza - aprendizaje, sistematizar experiencias, gestionar conocimientos, intervenir en la comunidad educativa y, en lo posible, propiciar el trabajo en equipo e interdisciplinario; aunque esto no obsta que haya innovaciones pedagógicas disciplinares o aplicadas por un solo docente.[6]

Toda innovación se destaca por la originalidad, efectividad y racionalidad pedagógica de la experiencia. Además, centra su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Es importante

6 Rimari Arias, M. (2012). *La innovación educativa. Un Instrumento de Desarrollo*. Aguascalientes, Dirección General de Docencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de: https://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/innovacion_educativa_octubre.pdf

puntualizar que la innovación pedagógica siempre es un medio para mejorar los aprendizajes y nunca un fin en sí misma.[7]

De este modo, queda claro que, aunque toda innovación pedagógica es una experiencia significativa, no toda experiencia significativa es necesariamente una innovación pedagógica.

CRITERIOS[8]

Intencionalidad

¿Qué se quiere lograr y por qué?

Es la decisión de los actores educativos por superar una problemática o desafío educativo, expresado en objetivos coherentes y enfocados en la mejora de los aprendizajes.

La experiencia sustenta con evidencias una problemática o desafío educativo y sus causas. Además, señala objetivos claros y viables articulados a la problemática o desafío identificado para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Originalidad

¿Cuál es el valor agregado?

Es la puesta en práctica de una idea propia o la adaptación creativa de otra preexistente, con valor agregado, que está descrita de manera precisa y consistente, de modo que permite superar la problemática o desafío identificado

El trabajo describe con precisión y consistencia el desarrollo de una estrategia o método que es original (propio o adaptado) para el logro de los objetivos. También, sustenta el valor agregado de la estrategia o método original propuesto, frente a otros de características similares, para una mayor efectividad.

Pertinencia

¿A qué necesidades e intereses responde?

La iniciativa contextualiza la estrategia o método innovador propuesto, respondiendo a las necesidades, intereses y diversidad de los estudiantes o docentes, en el marco de las políticas educativas vigentes.

Del mismo modo, describe de manera coherente la relación entre el desarrollo de una estrategia o método que es original (propio o adaptado), las necesidades de aprendizaje, intereses,

---

7 Grupo SI(e)TE. Educación (2012). *Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos.* Revista de Investigación en Educación, nº 10 (1), 2012, pp. 7-29. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4731911.pdf

8 Con base en: Repositorio latinoamericano de convocatorias educativas: http://relace.org/

diversidad de los estudiantes o docentes a los que beneficiará y las políticas educativas vigentes.

Participación

¿Cómo se hará partícipe al resto de actores?

Los actores aportan, se apropian, validan y legitiman la estrategia o método innovador, participando en su implementación.

Reflexión

¿Cómo y cuándo se analizarán los cambios?

Análisis crítico y sistemático de la implementación de la propuesta y del progreso de los aprendizajes, para la toma de decisiones, a fin de contribuir a la mejora de las actividades, metodologías o resultados.

El trabajo presenta acciones periódicas para analizar la evolución en las prácticas pedagógicas o de gestión y el progreso en los aprendizajes.

Impacto

¿Qué asegura la efectividad de la propuesta?

La experiencia destaca los efectos esperados en los aprendizajes a raíz de la implementación de la propuesta, sustentados con evidencia cualitativa o cuantitativa. También, sustenta la efectividad potencial de su proyecto, sobre la base de evaluaciones, investigaciones o experiencias exitosas.

Sostenibilidad

¿Cómo se asegura la continuidad de la innovación en el tiempo?

Estrategias que buscan generar las condiciones que posibiliten la continuidad e institucionalización de la experiencia en el tiempo.

Identifica mecanismos, posibles aliados estratégicos y oportunidades para asegurar recursos para la continuidad e institucionalización de la experiencia.

Se tienen contempladas acciones para el fortalecimiento de las competencias profesionales de quienes implementarán el proyecto.

TIPOS DE PROYECTOS[9]

Con el fin de motivar a los estudiantes a desplegar todas sus potencialidades de manera directa e indirecta, se busca que los docentes y directivos planteen propuestas creativas alineadas a uno o más de los siguientes desafíos:

1. Proyectos de innovación educativa que promueven la cultura digital o soluciones tecnológicas para resolver problemas del entorno. Experiencias relacionadas con el dominio de las tecnologías de información y comunicación que promuevan la capacidad de crear o construir objetos, software sencillos procesos tecnológicos, que respondan a intereses y necesidades de los estudiantes.

2. Proyectos de innovación educativa que promuevan la convivencia o participación democrática de los estudiantes en la escuela para su ejercicio ciudadano, referidos a aquellas acciones que fortalecen las relaciones interpersonales, cultura de paz, comunicación asertiva, trabajo en equipo, derechos, entre otros.

3. Proyectos de innovación educativa que promueven la autogestión de los aprendizajes y la autonomía de los estudiantes. Iniciativas que fortalezcan las capacidades de los estudiantes, para desenvolverse con seguridad ante los diferentes desafíos que la vida. En otras palabras, experiencias que exijan a los estudiantes afrontar retos, problemas y tomar decisiones adecuadas de manera individual y/o colectiva.

4. Proyectos de innovación educativa que promuevan la comprensión de las ciencias sociales para ejercer una ciudadanía informada. Prácticas que articulan procesos históricos y culturales con el fin de construir una sociedad justa, democrática y equitativa.

5. Proyectos de innovación educativa que promueven la inclusión y atención a la diversidad, refiere a la promoción de la igualdad de oportunidades, respeto a las diferencias y reconocimiento del valor de la persona como parte de la sociedad. Estos fortalecen la interacción social sin diferencia alguna y consideran la diversidad como un valor del contexto educativo.

6. Proyectos de innovación educativa que promueven el arte y cultura. Iniciativas que valoran e implementan diversas manifestaciones artísticas y culturales que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, la identidad y la expresión de sentimientos.

7. Proyectos de innovación educativa que promueven el deporte. Consideran la articulación de la educación con el deporte como parte del desarrollo integral del estudiante, convirtiéndola en una herramienta pedagógica participativa y vivencial que fortalece la autonomía, los valores, la integración social, el desarrollo de habilidades y la vida saludable, mejorando el equilibrio psicológico y emocional del alumnado.

8. Proyectos de innovación educativa que promueven el bienestar de los estudiantes. Promueven ideas de vida saludable, desarrollo emocional, participación democrática,

[9] Ibíd.: Repositorio Latinoamericano de convocatorias educativas: http://relace.org/?event=concurso-nacional-de-proyectos-de-innovacion-educativa-peru

promoción de derechos, aprecio a la diversidad, interacción favorable con la naturaleza, generación de condiciones para un aprendizaje equitativo con calidad y proyecto de vida.

9. Proyectos de innovación educativa que promuevan el trabajo con la familia y otros actores de la comunidad. Involucran a los padres de familia y la comunidad en la vida escolar de la institución educativa. De este tipo de iniciativas se espera generar comunidades de aprendizaje y reforzar las relaciones entre todos los agentes a través de espacios de diálogo, interacción y decisión a favor de los aprendizajes.

10. Proyectos de innovación educativa que promueven el trabajo colegiado sistemático de los docentes. Considera un proceso participativo de grupos de docentes sobre tareas o responsabilidades profesionales, con aportes del personal directivo y de estudiantes. El sentido de horizontalidad, comunicación, consenso, cooperación, corresponsabilidad permite la concreción de acciones que favorezcan la tarea educativa como un asunto de todos.

11. Proyectos de innovación educativa que promueven el uso de los espacios educativos creativos y pertinentes. Refieren a la toma de conciencia sobre cómo afectan los espacios de trabajo en el rendimiento de los estudiantes, considera ambientes que fortalecen la colaboración y permiten un entorno propicio para la creatividad y la innovación.

12. Otros que promuevan el desarrollo del aprendizaje y motiven la creatividad científica o humanística de los estudiantes.

ESTRUCTURA DE PROPUESTA DE EXPERIENCIA DIDÁCTICA

DOCENTE	
DEPENDENCIA	
TÍTULO DE LA PROPUESTA	

	PREGUNTAS ORIENTADORAS	**ESQUEMA METODOLÓGICO**	**DESCRIPCIÓN**
1	¿Dónde, cuándo y con quiénes se desarrollará la experiencia?	CONTEXTUALIZACIÓN	Presentación del entorno donde se realizará la experiencia.
2	¿Qué necesitan aprender los estudiantes? ¿Por qué? Y ¿para qué?	PROBLEMA	Justificación, pregunta y objetivos.
3	¿Cuáles son los referentes pedagógicos, didácticos y disciplinares pertinentes para realizar la experiencia?	MARCO TEÓRICO	Aportes teóricos que ayudarán a implementar la experiencia.
4	¿Cuáles competencias se esperan alcanzar gracias a la experiencia? ¿Cuáles son los resultados esperados de aprendizaje (REA)? ¿Qué se hará en el aula para que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados? ¿De qué manera serán evaluados los aprendizajes de los estudiantes?	PROCESO DIDÁCTICO (CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES)	Incluye: a. Competencias. b. Resultados esperados de aprendizaje. c. Descripción de actividades. d. Evaluación de resultados de aprendizaje (criterios, instrumentos y aplicación de la evaluación).
7	¿Cuáles documentos podrían ser útiles para desarrollar la experiencia?	BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	Listado de fuentes en normas APA.

ESTRUCTURA SUGERIDA PARA EL INFORME FINAL

TÍTULO			
INFORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS AUTORES			
	PREGUNTAS ORIENTADORAS	**ESQUEMA METODOLÓGICO**	**DESCRIPCIÓN**
1	¿Dónde, cuándo y con quiénes se desarrolló la experiencia?	CONTEXTUALIZACIÓN	Presentación del entorno donde se realizó la experiencia.
2	¿Qué necesitaban aprender los estudiantes? ¿Por qué? Y ¿para qué?	PROBLEMA	Justificación, pregunta y objetivos.
3	¿Cuáles fueron los referentes pedagógicos, didácticos y disciplinares usados para realizar la experiencia?	MARCO TEÓRICO	Aportes teóricos que ayudaron a implementar la experiencia.
4	¿Cuáles competencias se esperaban alcanzar gracias a la experiencia? ¿Cuáles fueron los resultados esperados de aprendizaje (REA)? ¿Qué se hizo en el aula para que los estudiantes alcanzaran los aprendizajes esperados? ¿De qué manera fueron evaluados los aprendizajes de los estudiantes?	PROCESO DIDÁCTICO	Incluye: a. Competencias. b.Resultados esperados de aprendizaje. c. Descripción de actividades. d. Evaluación de resultados de aprendizaje (criterios, instrumentos y aplicación de la evaluación).

5	¿Qué aprendieron los estudiantes? ¿Cómo los estudiantes evidenciaron los aprendizajes?	RESULTADOS	Incluye: a. Análisis de los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales alcanzados por los estudiantes. b. Análisis de los aprendizajes cognitivos, procedimentales y actitudinales que no fueron alcanzados por los estudiantes.
6	¿Qué se innovó gracias a la experiencia? ¿Fue significativa la experiencia? ¿Por qué? ¿Fue eficaz y eficiente? ¿Por qué? ¿Vale le pena darle continuidad? ¿Por qué? ¿Sirve para ser replicada? ¿Por qué? ¿Qué funcionó de la experiencia? ¿Qué no? ¿Por qué?	CONCLUSIONES	Incluye: a. Metaevaluación del proceso de enseñanza. b. Innovaciones pedagógicas. c. Sugerencias para futuras intervenciones.
7	¿Cuáles documentos fueron usados para desarrollar la experiencia?	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Listado de fuentes en normas APA.

ANEXO 2

TALLER DE LECTURA

Alumnos:	Código:	Semestre:
Asignatura: Lógica y Argumentación	Fecha: septiembre 9 de 2019	
Resultados de aprendizaje: *Elabora textos escritos haciendo buen uso de las características formales de un escrito y de los rasgos básicos de la argumentación.* *Participa en discusiones en clase manteniendo principios de respeto y tolerancia frente a la diversidad de argumentaciones*		Porcentaje: 30% (*Primer corte*)
Docente: Manuel José Acebedo Afanador		Curso: **A3 (NRC 46922)**

PREGUNTAS

Esta actividad tiene tres momentos, desarróllelos teniendo en cuenta el manejo del tiempo y las indicaciones dadas:

Primer momento

Reúnase con un compañero y responda las dos preguntas siguientes:

1. Idea principal de cada uno de los libros.

2. Con una breve argumentación, asuman posición frente a los libros. Hágalo con el siguiente esquema:

- Tesis: afirmación principal (posición personal)
- Argumentos: Desarrollo de su posición personal: Razones críticas frente al contenido y al mensaje de cada uno de los dos libros (tenga en cuenta los contrastes más notorios que haya encontrado entre las dos lecturas).

En este aspecto, generen al menos dos argumentos de un párrafo cada uno, acorde con la clasificación desarrollada en clase.

- Conclusión: síntesis de la idea principal.

Segundo momento

Comparta su escrito con otro compañero con el fin de realizar una lectura evaluativa de su escrito (a la vez usted recibe el escrito de otro de sus compañeros).
Evalúelo acorde con la rúbrica que le aporta su docente.

Tercer momento

Exponga ante sus compañeros su posición frente a los libros y la síntesis de la evaluación que realizó a sus compañeros.

Referencias:

📖 *El milagro más grande del mundo* (Og. Mandino)
📖 *La Resistencia* (Ernesto Sábato)

ANEXO 3

TALLER DE LECTURA
COEVALUACIÓN

Apreciadas (os) alumnas (os), en este formato evalúe el trabajo de sus compañeras (os), acorde con los siguientes criterios y según su propio concepto personal.

Asignatura: _____
Fecha**:** _____

Docente: Manuel José Acebedo Afanador

Alumnas (os) evaluados:

_____
_____

CRITERIO	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Regular	Insuficiente
Conocimiento de los libros					
Planteamiento de la tesis					
Desarrollo de la argumentación					
Ilación lógica de las ideas y uso de conectores					
Redacción y ortografía					

CALIFICACIÓN	

Alumnos evaluadores:

_____

PROYECTO DE INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EPIDEMIA (ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS): FASE I

EDUARDO CARRILLO ZAMBRANO

Curso: Fundamentos de Matemáticas del primer semestre

JUSTIFICACIÓN

La primera experiencia que tuve como docente fue a la edad de 11 años,enseñando matemáticas a un niño de 9 años y posteriormente pude ser docente de campesinos en Aguachica Cesar, así como de personas que realizaban cursos de validación de bachillerato. Por otra parte como parte de mi evolución profesional como ingeniero he podido ser profesor en Ingeniería, en cursos relacionados con las matemáticas como introducción a la simulación y métodos numéricos. Como parte de mi evolución como docente y emprendedor he podido ser director de diferentes áreas relacionadas con la investigación dentro de la Universidad y finalmente como docente del programa de Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables (CEAC) de la UNAB.

Bajo el marco del Proyecto de Desarrollo Institucional (PEI) de la UNAB y a la luz de un modelo pedagógico por competencias la Facultad de CEAC con su compromiso por la acreditación internacional de alta calidad ha estado interesadasen la búsqueda permanente de prácticas pedagógicas innovadoras que respondana las apuestas internacionales como a las nacionales, en las que las nuevas generaciones (centenials) buscan modelos pedagógicos muy diferentes a los que fueron utilizados hace unos años.

Este proyecto busca contribuir a la generación de innovaciones pedagógicas en la enseñanza de las matemáticas, inicialmente en estudiantes de primer semestre dela Facultad de CEAC, que respondan en la mejor forma posible a la formación porcompetencias, con una visión global y una acción local,

PROBLEMA

Al iniciar el curso se realizó una prueba diagnóstica con el fin de reconocer los presaberes de los estudiantes, con la cual se pudieron identificar estudiantes con nivel de desempeño bajo, medio y alto. En la primera aproximación un 30% de losestudiantes registró un nivel de desempeño bajo y se identificaron dificultades en los procesos de aprendizaje en sus estudios de bachillerato. Se pudo encontrar que7 estudiantes estaban repitiendo el curso.

Al dialogar con los estudiantes se pudo encontrar que un alto porcentaje de ellos habían tenido un bajo desempeño en matemáticas, siendo temor y hasta rechazo por las matemáticas.

POBLACIÓN

44 estudiantes de primer semestre de Administración de Empresas, Economía, Administración Hotelera y Turística y Negocios Internacionales matriculados en doscursos de Fundamentos de Matemáticas, matriculados en el segundo semestre delaño 2019.

OBJETIVOS

General

Desarrollar un proceso de innovación pedagógica en la enseñanza de las matemáticas con estudiantes de primer semestre del curso Fundamentos de Matemáticas, desarrollando habilidades creativas.

Específicos

Aportar a la formación de habilidades creativas en los estudiantes de primersemestre de la Facultad De CEAC a partir del diseño y desarrollo de sesiones de clase con base en el modelo Torrence Innovation Model (TIM).

Fomentar la autonomía de los estudiantes a partir del diseño y desarrollo de sesiones de clase utilizando el modelo de Aula Invertida (Flipped Classroom) apoyado en TIC.

Avances de profesores líderes en la enseñanza de las matemáticas de la educaciónmedia que hayan participado en proceso de formación del programa Ondas – Generación Conciencia

PROCESO, MATERIALES Y MÉTODOS

Al dialogar con los estudiantes sobre sus resultados en la prueba diagnóstica se buscó apoyarlos en la reflexionar sobre las formas en las que consideraban aprendieron mejor matemática, así como buenas prácticas de sus docentes, las cuales fueron registradas en la plataforma TEMA.

Al inicio de curso se estableció un diálogo con egresados de los programas de administración de empresas y economía que están vinculados al sector productivo,así como con emprendedores y docentes graduados de estos programas, con el fin de identificar competencias y temáticas de interés, destacándose entre los administradores la importancia de las razones y proporciones y la regla de tres simples.

Como parte de las estrategias desarrolladas se creó el Plan Padrino Matemático Fayol, a partir del cual a los estudiantes con mayor desempeño se les asignó un estudiante de menor desempeño para apoyarlo. En cada uno delos dos grupos se designó un monitor y este creó un grupo whatsapp en el que no participaba el profesor.

En las primeras 4 semanas del curso se desarrolló un proceso basado en un modelo cocreado por el profesor Eduardo Carrillo en alianza con el profesor Julio Salazar de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, en el que cada sesión de clase se prepara con los siguientes componentes: …… Este modelo se ha creado con elnombre MAMA (Modelo para el Aprendizaje de las Matemáticas).

Se realizó un reconocimiento de diferentes campus UNAB, haciendo sesiones en el CSU, la Casona y en diferentes partes del campus el jardín. En todas las sesionesde clase se utilizó música de fondo, y en algunas se designó un disk jockey encargado de seleccionar a música de fondo durante la realización de algunas actividades.

Así mismo se incorporó desde el inicio Aprendizaje Invertido (Flipped Classrom) enel que con anterioridad a cada sesión el profesor elaboró contenido multimedia quelos estudiantes debían estudiar, evidenciando al inicio de cada clase la preparaciónque hacían para cada sesión.

A partir de la cuarta semana del curso se incorporó Torrance Incubation Model (TIM) teniendo en cada sesión una o dos habilidades creativas que debían ser desarrolladas por los estudiantes y para las que se definió un diseño del curso, quefue revisado por UNAB Creative. Con la asesoría de las profesoras María de JesúsSuarez y Marta Orellana.

Para la segunda parte del semestre los exámenes tradicionales fueron reemplazados por Retos, a partir delos cuales los estudiantes debían resolver un reto en equipo con acompañamiento del docente y de los estudiantes de mayor niveldesempeño.

Así mismo, los estudiantes debieron realizar un cuaderno a mano o digital que fue entregado en cada final de corte en el que debieron evidenciar el desarrollo de ejercicios y solución a problemas aplicables a la carrera que cursan

En el segundo corte se diseñó un taller con el apoyo de los profesores delDepartamento de Estudios Socio Humanísticos en el que los estudiantes debieron realizar un análisis basado en razonamiento matemático de las propuestas de los candidatos a alcalde y gobernado, generando propuestas sobre como evaluar a loscandidatos.

RESULTADOS

Al dialogar con los estudiantes durante y al final del curso se pudo notar que variosde ellos valoraron el trabajar con alegría en matemáticas para la vida, desarrollandocompetencias de Razonamiento Matemático de acuerdo con los que plantea el PEI.

Es importante destacar que ningún estudiante de quienes terminaron el proceso regularmente perdió el curso. Un 10% de los estudiantes canceló el curso por motivos como salud, compromisos laborales y cambio de interés se formación profesional.

Dentro de los resultados obtenidos se cuenta con el diseño de por lo menos el 50%del curso con el modelo Torrence Incubation Model (TIM) y por lo menos un módulodiseñado considerando el modelo de Aula Invertida.

Así mismo se generaron materiales educativos representados en videos, materialesen power point y diferentes actividades de clase desarrolladas en el curso.

Figura 1. Foro Discusión Reto Elecciones

Figura 2. Reto Ecuaciones en el Diseño de un nuevo producto para un negocio

DISCUSIÓN

Para el desarrollo de innovaciones pedagógicas es de especial interés identificar las formas en que cada estudiante aprende (auditivo, visual, kinestésico o combinaciónde ellas), que sirvan como base desde el inicio para aportar a los estudiantes en suidentificación de la mejor forma en la que aprenden.

Por otra parte, es de analizar qué tan importante puede ser realizar esfuerzos de articulación entre las buenas prácticas que realizan docentes de la enseñanza básica y media con las prácticas pedagógicas en cursos de matemáticas en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Así mismo, al utilizar aula invertida se pudo notar un gran esfuerzo en tiempo y dedicación por parte del docente en preparación de material antes de la clase, sin embargo, al contrastar con la asesora Marta Orellana se pudo resaltar que en la preparación previa los estudiantes pueden tener un rol activo y bajo la orientación del profesor cocrear materiales educativos. Igualmente, al dialogar con profesorescomo Oscar Franco de la Universidad de Caldas quien ha venido incorporando aulainvertida en su actividad docente se puede notar en diversas ocasiones puede ocurrir que los tiempos asociados a la planeación por semanas de los cursos pueden variar significativamente dependiendo de factores como el compromiso de los estudiantes con la preparación previa.

Al integrados los modelos TIM y aula invertida existen grandes retos y oportunidades de investigación, como lo son la definición de mecanismos deevaluación e competencias apropiados y progresivos, para los cuales en el desarrollo del curso de generaron unas primeras aproximaciones que pueden ser objeto de estudio en el futuro.

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo del proyecto se logró que los estudiantes desarrollen competencias en habilidades creativas en forma paralela al desarrollo de competencias en matemáticas.

Si bien se utilizaron las TIC en el desarrollo de las diferentes actividades, se pudo notar que la cercanía lograda con los estudiantes en su evolución generó compromiso en su autonomía con la formación.

Existen diversos retos relacionados con la articulación con el desarrollo de procesos simulares con otros cursos, dentro de los que se encuentran la forma de involucrarmás a los estudiantes con la preparación previa de sus clases, el seguimiento a losaprendizajes significativos posteriores a las diferentes sesiones de clase, todo lo anterior a la luz de las competencias institucionales relacionadas con el razonamiento cuantitativo y las específicas de cada programa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arya, Jagdish C. Matemáticas Aplicadas a la Administración e Economía. Quinta edición. Editorial Pearson, 2009
2. Carrillo, Eduardo. Apuntes del curso de Innovación Educativa de la Maestría enEducación de la UNAB. 2015
3. Canal de YutubeMatemáticas profe Alex. Disponible en: https://www.youtube.com/channel/UCanMxWvOoiwtjLYm08Bo8QQ
4. Cortés, Francisco. La Ruta Social de la Razón. Universidad de Antioquia. 2014Harari, Yuval Noham. 21 lecciones para el siglo XXI. Editorial Debate, 2018.
5. Jiménez, Juan E., y otros. Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria. Gobierno de Canarias. 2007
6. Talbert, Robert, Bergmann Jon. Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty, 2017

AGRADECIMIENTOS

El autor de este documento quiere expresar su agradecimiento a la dirección de docencia de la UNAB, UNAB Creative y a los profesores del programa de Administración de Empresas y Economía de la UNAB y al profesor Julo Salazar porsu contribución a este proceso. Igualmente agradezco a los maravillosos estudiantes que aportaron a su formación con autonomía.

ESCUCHAR, ASIMILAR Y EXPRESAR: COMPONENTES PARA LA CREACIÓN DE NÚCLEOS INTEGRADORES EN LITERATURA

ERIKA ZULAY MORENO BUENO

Resumen

El presente documento reflexiona en torno a la importancia del reconocimiento de los núcleos integradores en el programa de Literatura de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Para ello, partimos de la reflexión sobre núcleos integradores, concebidos en el Proyecto Educativo Institucional de la UNAB, de la reflexión por parte del cuerpo docente que integra el programa de literatura y de la reflexión sobre una prueba piloto que se viene ejecutando desde el 2007. Si bien ya hay varios programas académicos de la UNAB que se han planteado esta misma reflexión, la propuesta que presentamos a continuación tiene un enfoque diferencial en la metodología pues se trata de reflexionar en torno a los núcleos integradores en la metodología virtual.

Palabras clave
Núcleos integradores, Educación virtual, Literatura

Descripción del proceso
"La intencionalidad de la integración es múltiple: Hace evidente la complejidad de lo real, más allá de las simplificaciones teóricas; favorece la confrontación de perspectivas como condición de la convivencia y de la producción humana." (UNAB, s.f, s.p)

Los núcleos y proyectos integradores son una estrategia pedagógica contemplada en la investigación formativa que se plantea la Universidad Autónoma de Bucaramanga en la búsqueda de favorecer el aprendizaje significativo.
En el programa de literatura nos hemos planteado la necesidad de crear estos espacios aprovechando la metodología virtual y con el propósito de compartir diferentes saberes entre el cuerpo docente que integra el programa.

Hay algunos obstáculos que debemos superar, uno de ellos, tienen que ver con el hecho de que los cursos no tienen prerrequisitos y quienes estudian literatura pueden tomar diferentes cursos sin seguir el *orden* que se muestra en la malla curricular. Esto tiene como dificultad el no poder agrupar en los diferentes semestres a los estudiantes, en igual número de cursos.

Por ese motivo, hasta ahora, los y las estudiantes que matriculan, sin excepción, sus dos primeros cursos son quienes ingresan por primera vez a la carrera; Desde el año 2007, las docentes a cargo de los cursos de primer cuatrimestre han venido implementando una prueba piloto de núcleo integrador a partir de un tópico generador; sin embargo, a la fecha no hemos documentado esta experiencia docente. Gracias al

espacio de reflexión que se da en el marco del Diplomado: *Repensar la práctica docente*, esperamos compartir los resultados para motivar que tanto estudiantes como docentes repliquen la experiencia del núcleo integrador en sus cursos.

La ventaja que hemos encontrado hasta ahora es que a partir del tópico generador se resuelve una pregunta problema desde la elaboración de un ensayo que da cuenta tanto de la naturaleza genérica de esta tipología textual como de alguna temática propia de la disciplina lingüística. Además de lo anterior, los y las estudiantes sustentan de manera oral el plano escritural de un ensayo literario.

Esta reflexión se planteó la siguiente pregunta detonante: ¿Cómo motivar a estudiantes y docentes a aplicar los núcleos integradores a partir de tópicos generadores?

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

- Motivar a estudiantes y docentes frente a la propuesta de los núcleos integradores para el programa de literatura.
- Convertir la experiencia de núcleo integrador en una herramienta de análisis interdisciplinario al interior del programa de literatura.
- Socializar los resultados de esta investigación en el aula como incentivo para que se discuta la importancia de la incorporación de núcleos integradores en los diferentes semestres.

Para dar respuesta a este planteamiento es necesario hacer la descripción de las acciones hasta ahora desarrolladas y en el espacio de conclusiones y recomendaciones proponer un modelo de núcleos integradores para el programa de literatura que abarque todos los semestres.

Descripción de las acciones desarrolladas para resolver la problemática planteada

En el segundo semestre de 2019, a partir del Diplomado *Repensar la práctica docente* se comenzó a documentar la experiencia del núcleo integrador como propuesta para el programa de literatura. Esta primera fase consistió en la documentación del núcleo integrador que venimos desarrollando en el programa con los estudiantes del I cuatrimestre. Quienes participaron de esta experiencia documentada iniciaron su carrera en el segundo cuatrimestre del 2019 (201945) que se cursó del 7 de mayo al 19 de agosto. En total, fueron 18 estudiantes. 10 mujeres y 8 hombres en edades comprendidas entre los 18 y 43 años. Los y las estudiantes cursaron Lingüística general, a cargo de la profesora Yaneth Lizarazo e Introducción a los estudios literarios a cargo de la docente Érika Moreno.

Para iniciar la construcción de este proyecto partimos del concepto de núcleo integrador trabajado por Claudia Salazar (2019), quien los define a partir de dos perspectivas: como una herramienta didáctica o como el ámbito mismo de la formación. Desde esta mirada el Núcleo Integrador opera como un recurso más dentro de un amplio abanico de recursos educativos con los que cuenta un maestro (PEI, 2012). Para la educación en metodología virtual es fundamental el fomento del aprendizaje en ambientes colaborativos, espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre pares. La creación de ambientes colaborativos y cooperativos en la metodología virtual permiten que los miembros de esos equipos de trabajo se encuentran prácticamente en cualquier parte del mundo de manera sincrónica o asincrónica, haciendo uso de las herramientas tecnológicas para solucionar los retos planteados a los participantes en este tipo de actividades.

Según Unigarro (2001. Citado por: Agudelo, O., 2017, p. 38) los ambientes de aprendizaje colaborativos y cooperativos preparan al estudiante para:

- Participar activamente en la construcción colectiva.
- Asumir y cumplir compromisos grupales.
- Dar ayuda a los demás y pedirla cuando se requiera.
- Poner al servicio de los demás sus fortalezas individuales.
- Comprender las necesidades de los demás.
- Descubrir soluciones que beneficien a todos.
- Establecer contacto significativo con culturas diferentes.
- Establecer metas, tareas, recursos.
- Asumir roles.
- Escuchar crítica y respetuosamente a sus interlocutores.
- Exponer sus ideas y planteamientos en forma argumentada.
- Aceptar la crítica razonada de parte de otras personas.
- Ceder ante evidencia o argumentación de peso.
- Reconocer los créditos ajenos.
- Negociar lenguaje y métodos.
- Desarrollar habilidades interpersonales.
- Familiarizarse con procesos democráticos.

El conocimiento no debe entenderse en dirección de un afuera hacia un adentro, es decir, como si se tratara de enseñar de manera mecánica; más bien debería ser la construcción de la interacción activa entre lo que ya sabemos y entre lo que nos pueden enseñar otros factores o sujetos externos. Esta es precisamente la concepción de conocimiento que se prioriza cuando trabajamos en núcleos integradores. En estos escenarios se articulan saberes de diversas disciplinas, con la participación de varios docentes, alrededor de intereses prácticos.

La prueba piloto que hemos venido desarrollando con estudiantes de primer cuatrimestre consiste en articular un tema trabajado en el curso de lingüística con la unidad final del curso de Introducción a los estudios literarios en el cual se lee una novela corta y se les propone la creación de un plano escritural que eventualmente les permita desarrollar un ensayo literario. La evaluación de este núcleo integrador consiste en la sustentación de su plano escritural en un espacio de diez minutos mediante la herramienta videoconferencia. En este espacio de sustentación se debe defender la tesis planteada con un mínimo de tres argumentos, entre los cuales justifiquen algún elemento lingüístico.
La instrucción que reciben los y las estudiantes en la plataforma es, a manera de ejemplo, como sigue:

Semana 10: ¡Iniciamos la unidad 4!
¿Qué se va a hacer?
-Buscar información sobre el contexto en el que se escribe esta obra
-Leer la novela *Pedro Páramo*[10]; mientras realizan la lectura tengan presente los personajes, las metáforas, los temas que aborda la novela, entre otros aspectos que llamen su atención. Tendrán tres semanas para la lectura de la novela

[10] Desde el 2017 pactamos que la novela escogida solo la repetiríamos por dos cuatrimestres, por ese motivo hasta la fecha hemos leído (2017-45/2017-75) la novela de Thomas Mann *Muerte en Venecia.*

- Hacer un esquema de su ensayo, plano escritural, a manera de guía sobre cómo van a desarrollar sus ideas
-Una vez hayan leído la obra, van a preparar una sustentación de diez (10) minutos en los que puedan defender la lectura crítica de esta obra; para ello elaboren mínimo tres argumentos que defiendan su tesis. Recuerden que al ser un núcleo integrador, deben tener entre sus argumentos, alguno relacionado con la jerga, los sociolectos o el habla propia de algún personaje, alguna frase pronunciada, algunos nombres usados.
En el foro van a encontrar las pautas para realizar su maqueta del ensayo. Por supuesto, estaré atenta a sus dudas.

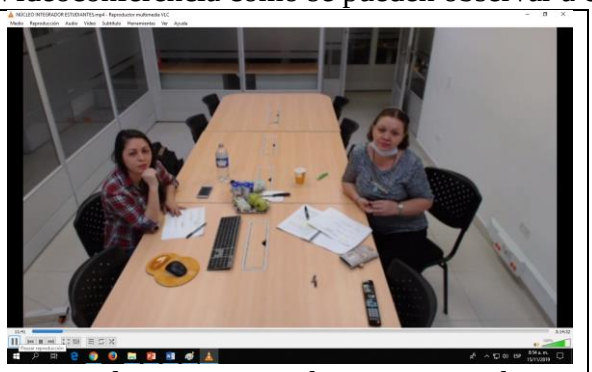
¿Cómo hacerlo?

Para su sustentación pueden valerse de diapositivas, este será un requisito opcional. Lo que queremos evaluar es su capacidad para abordar una novela y ver la lectura crítica que hacen de la misma.

En la semana 12, última semana de lectura de la novela, se programa una videoconferencia en la que se solucionan dudas respecto a este trabajo final. Como estamos documentando la experiencia realizada en el marco del Diplomado *Repensar la práctica docente*, se les compartió esta información a los y las estudiantes:

Figura 1: Diapositivas socialización Núcleo integrador. Creación propia.

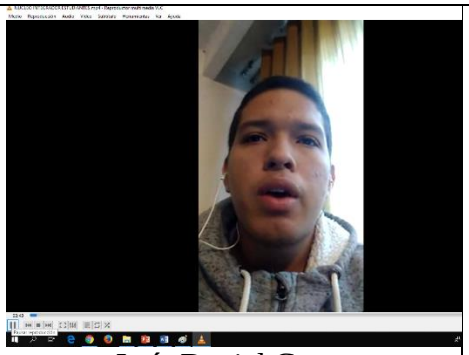
En la semana 13 los estudiantes escriben y comparten el plano escritural mediante la herramienta foro, de manera que entre todos podamos retroalimentar la lectura crítica sobre la novela escogida. La sustentación tiene lugar el sábado correspondiente a la semana 14 del cuatrimestre y como se mencionó anteriormente los estudiantes participan mediante la herramienta Videoconferencia como se pueden observar a continuación:



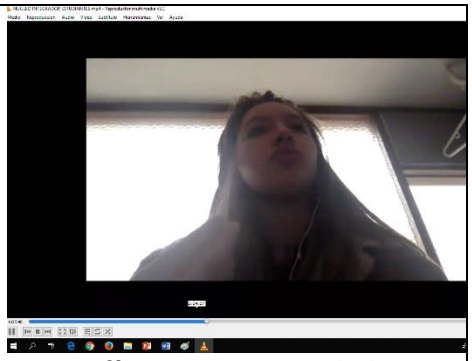
Las docentes: Yaneth Lizarazo, Erika Moreno

(2018-15/2018-45) la novela de Antoine de Saint-Exupéry *El principito.* (2018-75/2019/15) la novela de José Donoso, *El lugar sin límites*. (2019-45/2019-75) la novela de Juan Rulfo, *Pedro Páramo.*

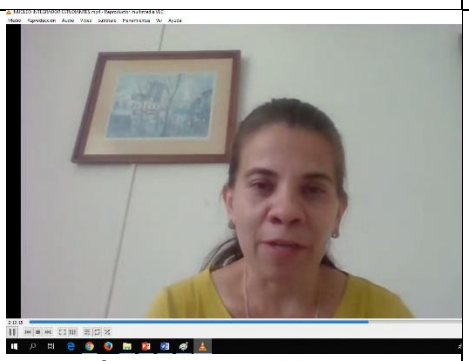
Figura 2: Imágenes sustentación Núcleo integrador. Creación propia.



Luís Daniel Grey



Sofía Quintero Manchola



María Viviana Ardila Patiño

Jacob Israel Lara Montenegro

La semana 15, última semana del cuatrimestre, los y las estudiantes reciben su retroalimentación final del curso. Cada docente es autónoma en la asignación de la nota y en los comentarios sobre la sustentación.

A continuación, presentamos una propuesta sobre núcleos integradores que eventualmente pueden apoyar los procesos didácticos al interior del programa de literatura.

Conclusiones y recomendaciones

La metáfora pedagógica es la conversación entre maestros y alumnos acerca de los conocimientos, en la que cada paso es un ejercicio del espíritu: escuchar como abrirse a lo otro, asimilar como comparar con lo ya sabido y expresar como exteriorizar lo propio o apropiado. Esta misma metáfora nos sirve para comprender cómo se ha construido todo lo humano: las ciencias, el arte, la religión o la política. Por eso, en cada semestre, la investigación y la práctica, soportan la docencia y el aprendizaje en núcleos integradores, en los que confluyen diversas perspectivas de cursos y de docentes; por eso los docentes trabajan en equipos, no aislados, y configuran su identidad mediante su investigación y su producción. (PEI, 2012, p. 18. El subrayado es nuestro)

En la siguiente propuesta presentamos como componentes la metáfora pedagógica que soporta el Proyecto Educativo Institucional de nuestra universidad, es decir la escucha, la asimilación y la expresión. La escucha responde al conocimiento de la profesión, por tal motivo responde a los intereses del primer semestre en el cual, la mayor parte de los cursos están integrados en las líneas de conocimiento lingüístico, teórico y literario; La asimilación orienta la línea de conocimiento de los campos de acción profesional y en la expresión se desarrollan las prácticas que, para el caso del programa, obedecen al desarrollo investigativo de un campo de acción específico.

Componentes de los núcleos integradores del programa de literatura

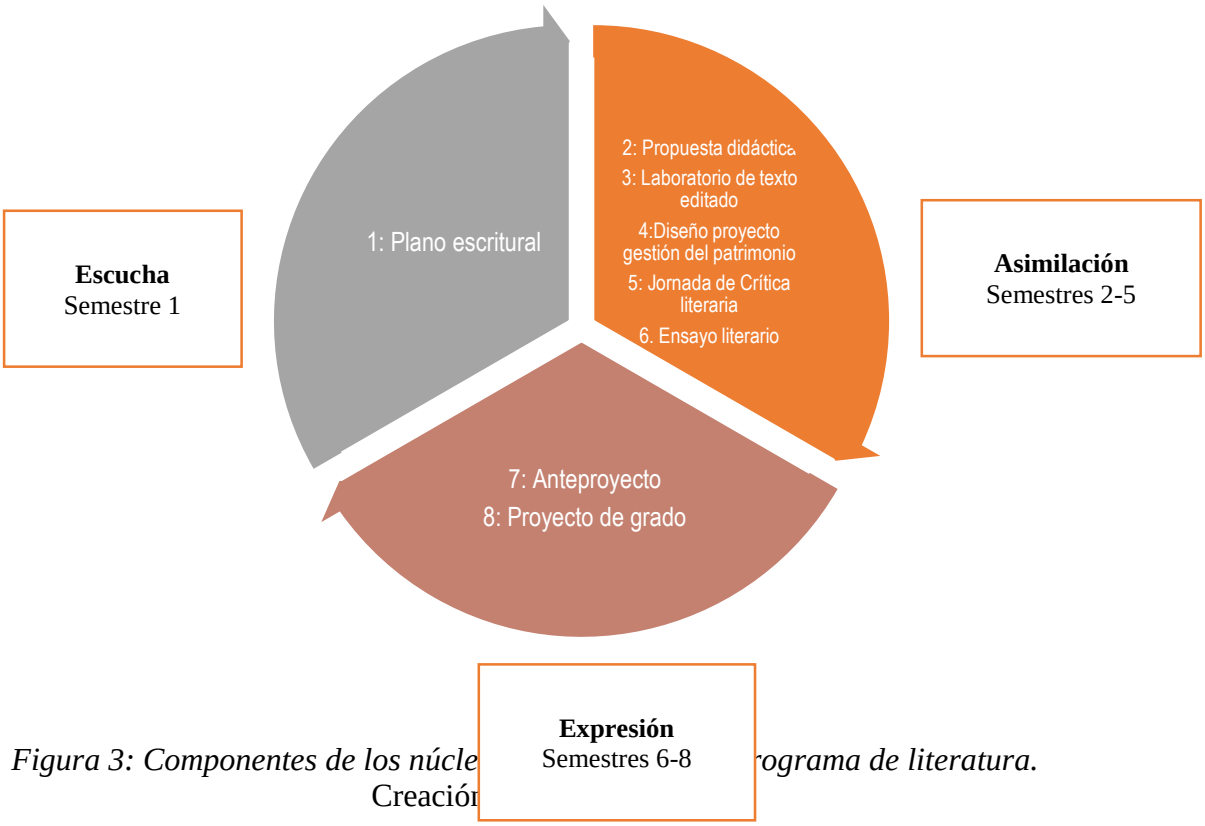


Figura 3: Componentes de los núcle *rograma de literatura.* Creación

Con el propósito de que los miembros del programa de Literatura intercambien conocimientos teóricos y prácticos se desarrollan núcleos integradores a manera de estrategias de participación activa en la que los estudiantes y los profesores intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje para enriquecer los puntos de vista, las interpretaciones y las lecturas de las obras literarias.

Los núcleos integradores permiten un diálogo y un debate constante, los cuales están supeditados a la explicación y argumentación de las opiniones propias. En este sentido, la metodología es muy participativa y al mismo tiempo crítica y propositiva. Los miembros del programa construyen conocimiento y logran aportar con nuevas ideas al análisis y exégesis de los movimientos literarios, de las teorías literarias, de las obras ficcionales, de la historia y de su realidad social.

Para cumplir lo anterior, se realizan procesos de formación para la investigación que promueven la actitud crítica, la profundización conceptual y el conocimiento de distintos puntos de vista sobre un tema determinado. El programa ha definido como ejes del núcleo integrador, los cursos que conforman la línea de historia literaria que capacita al estudiante para reconocer los contextos histórico y cultural en los cuales se inscriben las obras literarias. De este modo, los núcleos tienen la intención de consolidar el desarrollo intelectual, humano y cívico de sus participantes.

Teniendo en cuenta los componentes anteriores, presentamos a continuación las modalidades de integración de los núcleos, el curso eje y el proyecto a desarrollar.

Semestre	Modalidad de integración	Curso eje	Proyecto	Evaluación
1	**Proyecto formativo**	Introducción a los estudios literarios	Plano escritural	Sustentación
2		Literaturas mediterráneas	Propuesta didáctica	Talleres literarios
3		Poéticas y estéticas I	Laboratorio de texto editado	Laboratorio de edición
4		Poéticas y estéticas II	Diseño proyecto gestión del patrimonio	Panel de proyectos de gestión del patrimonio
5		Literatura hispanoamericana premodernista	Crítica literaria	Jornadas de crítica literaria
6		Narrativa hispanoamericana siglo XX	Ensayo literario	Ensayo
7	**Tópico generador**	Práctica I	Anteproyecto	Documento y Sustentación
8		Práctica II	Trabajo de grado	Documento y Sustentación

Figura 4: Propuesta núcleos integradores del programa de literatura. Creación propia.

Cómo se evalúa

El Modelo de Educación virtual abandona la vía del examen tradicional como única técnica evaluativa, para circular por otras dos grandes avenidas instrumentales: la observación sistemática del desempeño de los estudiantes y el análisis de trabajos y actividades no específicamente realizadas como pruebas… Así la evaluación es un constitutivo permanente del proceso educativo; no es un breve lapso de tiempo, aislado, que se usa para *sacar notas.* (Unigarro, 2001, p. 137)

Si miramos en detalle cada semestre, lo que proponemos como evaluación es lo siguiente:

Los semestres 1, 2, 3, 4, 5 y 6 se integran al núcleo mediante un proyecto formativo. En palabras de Tobón S. (2012), los proyectos formativos buscan abordar problemas en el contexto, y en ese sentido es la estrategia más integral para la formación y evaluación de las competencias. En este sentido, el proyecto integrador al desarrollarse en el contexto específico de una situación, permite realizar diferentes actividades hacia la solución de un problema o situación particular vinculando el saber disciplinar, el saber hacer, el saber; y el saber convivir

Para Tobón (2012), un Proyecto formativo es una estrategia que consiste en un conjunto articulado de actividades para resolver uno o varios problemas del contexto, buscando la formación de al menos una competencia y logrando un producto concreto,

evidencia. En este orden de ideas, los proyectos integradores son a su vez proyectos formativos pues ofrecen a los estudiantes experiencias que apoyan su proceso de aprendizaje para desarrollar habilidades y aptitudes de carácter resolutivo (desde el saber, el hacer y el ser) convirtiéndose en una estrategia metodológica en la que producen una evidencia en cada semestre que apoya el proceso investigativo.

En el primer semestre los estudiantes tendrán una lectura base que será proporcionada por los cursos *Culturas precolombinas* y *Literaturas precolombinas*; los parámetros serán dados tanto en el curso eje *Introducción a los estudios literarios* como en el curso *Lingüística y gramática*. La evaluación consiste en la sustentación del plano escritural de un eventual ensayo literario. Los semestres 2 al 5, tienen en común el conocimiento y la profundización en los campos de acción del programa de literatura. Por ello, en el segundo semestre deben desarrollar un taller literario[11], en el tercer semestre vivir la experiencia de un laboratorio de edición[12]. En el cuarto semestre se propone un panel[13] alrededor de los proyectos de gestión del patrimonio y finalmente en el cuarto semestre se propone reforzar las Jornadas de crítica[14] con la participación de los estudiantes del programa. En el sexto semestre tendrán como elemento evaluativo un ensayo literario, preferiblemente con las condiciones necesarias para ser sometido a una publicación científica.

Finalmente, los semestres 7 y 8 se nuclearizan en la modalidad de tópico generador, allí expresan su saber sobre un tema específico. La integración por tópicos generadores tiene como característica particular que parte de un problema teórico fuerte. Un problema teórico es aquel que plantea un desequilibrio cognitivo, bien sea por insuficiencia de modelos mentales para entender o explicar la situación planteada o porque los modelos mentales que se activan entran en incongruencia o contradicción ante tal situación. El problema es *fuerte* cuando plantea una paradoja, cuando genera una tensión entre dos polaridades, cuando apunta a una zona de incertidumbre que obliga a acudir a diversas fuentes y a realizar varios pasos para abordarlo y, si es el caso, resolverlo.

---

[11] Hasta la fecha no hemos participado en actividades que se enfoquen en la participación de estudiantes en este campo de acción; sin embargo, hay espacios para ello que se podrían explorar como la convocatoria del Programa Nacional de Estímulos - capítulo Literatura con su Beca para la publicación de antologías de talleres literarios

[12] El programa de literatura viene participando en el programa Elipsis desde 2017. En esta experiencia, una de las modalidades de participación es precisamente un laboratorio de edición y a 2019 contamos con la participación de un estudiante del programa que ha llegado a la fase final de este programa. Además de lo anterior, hay varios espacios para promover la participación de estudiantes en convocatorias específicas, por citar algún ejemplo, mencionamos la convocatoria del Programa Nacional de Estímulos - capítulo Literatura cuyas modalidades en edición son: Beca para la publicación de libro ilustrado – álbum, cómic, novela gráfica. Becas para publicación de obras de autoras afrocolombianas, negras, raizales y/o palenqueras. Becas para traducir y publicar obras de autores colombianos en el exterior. Becas para traducir y publicar obras escritas en lenguas diferentes al español sobre temas colombianos

[13] La importancia del panel de discusión radica en ser una dinámica organizada, moderada y dirigida para el diálogo. Es importante que en esta instancia los estudiantes puedan presentar con propiedad su conocimiento en el campo de la gestión del patrimonio literario y que eventualmente se generen acciones para consolidar fuera del ámbito de la UNAB espacios para que se abran líneas de investigación referentes a estas temáticas.

[14] El programa de literatura viene desarrollando las Jornadas de crítica desde el año 2014; hasta la fecha no se han asociado a un curso y no hay participación activa de los estudiantes del programa, quienes vienen asumiendo un rol receptivo mediante la escucha de las jornadas vía streaming

En los semestres 7 y 8 se hacen las prácticas literarias en torno a un campo específico que tendrá como resultado un proyecto de grado que acredite los requisitos para adquirir el título de Profesional en Estudios Literarios.

Este proceso de construcción necesita aún ser ampliamente participativo, reflexivo; aún no se considera como un producto terminado, sino como un avance que espera seguir enriqueciéndose por los diferentes actores de la práctica pedagógica.

Referentes

1. Agudelo, O. (2017). *Diseño de experiencias de aprendizaje mediante itinerarios flexibles basados en mapas conceptuales* (tesis de doctorado). Universitat de les Illes Balears, España. Disponible en:
2. https://www.researchgate.net/publication/316668408_DISENO_DE_EXPERIENCIAS_DE_APRENDIZAJE_MEDIANTE_ITINERARIOS_FLEXIBLES_BASADOS_EN_MAPAS_CONCEPTUALES DOI: 10.13140/RG.2.2.23850.00963
3. PEI. (2012). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.
4. Salazar, C. (2019). “A propósito de los núcleos Integradores”. Reunión curricular programa de literatura (25 de octubre 2019). [Presentación Power Point. Sin publicar]. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga
5. Tobón, S. (2012). *Gestión curricular por competencias.* Cuernavaca, México: Corporación universitaria CIFE. Obtenido de https://bit.ly/2oTLksV
6. Unigarro, M. (2001). *Educación Virtual: Encuentro Formativo en el Ciberespacio*. Bucaramanga, Colombia: Editorial UNAB.
7. Universidad Autónoma de Buacaramanga. (s.f.). Núcleos y Proyectos Integradores. Bucaramanga. Recuperado de: https://www.unab.edu.co/investigacion/n%C3%BAcleos-integradores

EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO A LOS PROCESOS LECTORES Y ESCRITURALES DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL UNAB[15]

Allan Amador Díaz Rueda
Docente Departamento de Estudios Sociohumanísticos
Universidad Autónoma de Bucaramanga
Noviembre de 2019

CONTEXTUALIZACIÓN

La Universidad Autónoma de Bucaramanga estipula en su Plan de Desarrollo 2019 - 2024 que su propósito central es formar integralmente personas autónomas, éticas y creativas, que contribuyan a transformar su entorno para construir una sociedad más próspera (UNAB, 2019). En ese escenario, la lectura y la escritura son fundamentales, pues conjugan elementos claves para el aprendizaje, como la relación entre el pensamiento, los lenguajes, las emociones, las interacciones y el desarrollo científico de las comunidades. De ahí la necesidad de apostarle al mejoramiento de los procesos comunicativos de los estudiantes mediante el desarrollo articulado de la formación humanística, académica y profesional.

Para cumplir con este propósito, la institución cuenta, entre otras estrategias, con la asignatura *Expresión* en el primer semestre de los planes de estudio de los programas de pregrado. En ella, se espera formar a los nuevos universitarios para que potencien la comprensión y producción textual de manera autónoma, mediante experiencias de aprendizaje que atiendan a sus necesidades y expectativas comunicativas. Paralelamente, la UNAB, a través del diplomado *Repensar la práctica pedagógica*, está trabajando en la sistematización de experiencias educativas para preservar las buenas prácticas de enseñanza y mejorar aquellas poco efectivas.

Con la intención de conjugar ambos esfuerzos surgió la idea de sistematizar las acciones pedagógicas implementadas en un curso de Expresión integrado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, debido a que este programa obtuvo los resultados más bajos de la institución en las competencias Lectura crítica y Comunicación escrita de las pruebas Saber pro de 2018.

Este documento reporta la experiencia realizada en el segundo semestre de 2019 con 21 estudiantes de primer ingreso del programa académico en cuestión. Las preguntas que orientaron el actuar del docente fueron: ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los procesos de lectura y escritura de las estudiantes? ¿Cómo mejorar las habilidades de

[15] Los resultados de este trabajo son presentados siguiendo la propuesta para sistematizar experiencias significativas del Departamento de Estudios Sociohumanísticos UNAB. Los autores de esta la estructura son los profesores Manuel Acebedo y Allan Díaz.

lectura y escritura académicas de las estudiantes? ¿Cuáles géneros discursivos debían ser trabajados en clase de Expresión para optimizar sus habilidades como lectoras y escritoras? y ¿De qué manera el docente debía acompañar el desarrollo de tales procesos?

En aras de responder al primer cuestionamiento, las nuevas universitarias realizaron un ejercicio de exploración inicial que fue diseñado con el objetivo de conocer sus gustos, hábitos lectores, formas de aprender a leer y escribir, autopercepciones como lectoras y escritoras; además, de sus expectativas frente a la asignatura. Posteriormente, se aplicó una prueba escrita que evaluó su capacidad para identificar géneros discursivos, comprender propósitos comunicativos de los textos, escribir con cohesión y coherencia, y respetar los derechos de autor en sus producciones.

Con base en los datos obtenidos, se procedió a revisar bibliografía que diera luces para superar las dificultades encontradas, teniendo como insumo sus intereses y expectativas con la asignatura. Producto de esta pesquisa, se determinó que los cuatro géneros discursivos más pertinentes para la intervención didáctica eran: la ficha de lectura, la infografía, el resumen y la reseña crítica. De igual modo, la exploración referencial brindó pautas teóricas para el diseño de un protocolo de acompañamiento de comprensión y producción textual. Así mismo, se estipuló el uso de un diario de campo y el análisis de los trabajos de los aprendices para documentar la experiencia.

Una vez finalizado el curso, se les pidió a las futuras maestras diligenciar un formato en *Google* en el que expresaron sus percepciones sobre su paso por la asignatura. Con todo lo anterior como insumo, se procedió a evaluar la intervención realizada, con el fin de sacar conclusiones y plantear recomendaciones que aporten, tanto al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos, como a la intención de sistematizar las acciones de LEO en la UNAB. Los siguientes apartes contienen la exploración teórica realizada, la descripción analítica de las actividades desarrolladas, las conclusiones obtenidas y las recomendaciones que arrojó esta práctica.

PROBLEMA

Según la página oficial de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, el programa de Licenciatura en Educación Infantil propende por la formación de excelentes maestros que se destacan por tener todas las herramientas para convertirse en “gestor de nuevas y mejores propuestas educativas mediadas por la pedagogía, apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el arte, la creatividad, la lúdica y la innovación.” (UNAB, 2019).

No obstante, los más recientes resultados de las pruebas Saber Pro muestran que los próximos graduados tienen dificultades en lectura y escritura que pueden ocasionar serios contratiempos para alcanzar los objetivos planteados por el programa. Estas fallas son presentadas con mayor detalle en el Reporte de resultados por aplicación de Saber Pro UNAB (ICFES, 2018).

En lo que a la Comunicación escrita se refiere, el documento sostiene que 18% de los estudiantes que presentaron la prueba fueron clasificados en el nivel más bajo (1); 40% en el 2; 29% en el 3 y 13% en el 4. Lo anterior establece que el 58% de los examinados tienen problemas para hacer planteamientos (tesis) o expresar su posición

personal, cumplir una intención comunicativa, y organizar las ideas que componen sus textos. Así mismo, sus escritos muestran algunas contradicciones o fallas que afectan la coherencia del texto. De otra parte, únicamente el 13% de los futuros maestros evidencian en sus producciones diferentes perspectivas sobre un tema, complejizan el planteamiento central de sus escritos (tesis), cumplen satisfactoriamente con el propósito comunicativo propuesto en la pregunta guía del examen; y hacen uso adecuado de signos de puntuación, referencias gramaticales, conectores, entre otros mecanismos cohesivos, que garantizan la coherencia y fluidez del texto (ICFES, 2018).

A propósito de la Lectura crítica, los desempeños de los estudiantes fueron clasificados de la siguiente forma: nivel 1: 35%, nivel 2: 35%, nivel 3: 22%, nivel 4: 8% (ICFES, 2018). Esto significa que el 70% de los futuros educadores tienen dificultades para: identificar la temática y la estructura de los textos que leen; reconocer la intención comunicativa del autor; responder a preguntas específicas que indagan sobre datos suministrados en el escrito; comprender el sentido global a partir de los elementos de cohesión que permiten la coherencia, e identificar la tipología textual, las estrategias discursivas y las funciones del lenguaje para comprender el sentido de las obras. De hecho, sólo el 8% de los estudiantes valoran el contenido global del texto a partir de los elementos locales, las relaciones entre estos, y su posición en un determinado contexto desde una perspectiva hipotética.

El anterior panorama exige que la universidad preste mayor atención a los desempeños en lectura y escritura de los estudiantes de la Licenciatura en Educación infantil. Para tal propósito, es innegociable conocer el estado de estas habilidades en los aprendices de primer semestre. En respuesta a esta necesidad, en las primeras sesiones del curso Expresión se implementó el ejercicio de exploración inicial sobre expectativas de la asignatura, gustos, hábitos lectores, formas de aprender a leer y escribir, y autopercepciones como lectoras y escritoras. Acto seguido, se aplicó una prueba escrita que consistió en la redacción de un resumen y una reseña crítica sobre la columna *La educación,* elaborada por William Ospina. El análisis de esas producciones permitió evaluar la capacidad de las estudiantes para identificar géneros discursivos, comprender propósitos comunicativos de los textos, identificar ideas claves, sintetizar información relevante, analizar el contenido de las lecturas, emitir un juicio argumentado sobre las obras, escribir con cohesión y coherencia, y respetar los derechos de autor en sus producciones.

Gracias a la primera actividad fue posible identificar que las estudiantes esperan aprender en Expresión aspectos relacionados con leer y escribir mejor, principalmente en el uso correcto de la gramática (85%). Prefieren leer textos relacionados con la literatura y mostraron interés en conocer documentos concernientes a temas, como psicología y temas educativos (81%). Expresaron que casi siempre leyeron obras impuestas por sus docentes y no tuvieron la posibilidad es escoger temática ni autores (78%); vienen de prácticas educativas donde la lectura, la escritura y la oralidad están relacionadas con la presentación de trabajos académicos que representan una nota aprobatoria o descalificadora (93%). Afirmaron que era usual que en sus colegios tuvieran que entregar textos escritos “de una sola sentada” (88%). Dijeron aprender mejor con el uso de esquemas, imágenes y material audiovisual (92%) y consideran que la lectura y la escritura son actos individuales y privados (94%). Finalmente, las estudiantes afirmaron que les gusta leer, pero que no tienen la constancia para hacerlo de manera permanente (77%). También creen que no son buenas lectoras ni escritoras (79%).

Por otra parte, en el desarrollo del ejercicio de lectura y escritura basado en presaberes se pudo determinar que pocas estudiantes comprenden las diferencias entre resumen y reseña (10%). En el caso del resumen, sólo el 32% de las examinadas pudo identificar la tesis de Ospina; sin embargo, 68% reconoció el propósito del autor. En otros resultados, el 55% de ellas alteraron la información del texto base y 77% tomaron fragmentos exactos del mismo. Esto indica que las nuevas universitarias aún no desarrollan su habilidad de paráfrasis. Además, ninguna de ellas incluyó en su escrito la referencia bibliográfica del documento leído.

El análisis de las reseñas trajo las siguientes conclusiones: únicamente el 13% de las estudiantes son conscientes de la importancia de asignar un título a sus escritos. El 5% considera a los lectores potenciales mediante la inclusión de un párrafo que los contextualice con la obra y sólo el 3% propuso un breve análisis del texto base. En contraste, el 60% de las escritoras intentó incluir un fragmento que buscaba sintetizar información importante; sin embargo, en el 33% de esos casos no hay paráfrasis, sino que tomaron ideas literales de la columna de opinión. Llama la atención que aunque en el 87% de las pruebas aparece el punto de vista de las estudiantes, el 65% de esas perspectivas no tiene suficiente argumentación que ayude a sustentarlas de forma óptima. En lo concerniente a los aspectos formales de las producciones, se determinó que las estudiantes tienden a los límites, es decir, 72% escriben párrafos demasiado extensos y 28% incompletos. También fueron una constante los problemas de cohesión y coherencia (85%), repetición de palabras, falta de concordancia de género y número (87%), entre otras fallas de redacción.

Lo anterior dio pie para plantear las siguientes preguntas: ¿Cómo mejorar las habilidades de lectura y escritura académicas de las estudiantes? ¿Cuáles géneros discursivos debían ser trabajados en clase de Expresión para optimizar las habilidades lectoras y escriturales de las estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Infantil? y ¿De qué manera el docente debía acompañar el desarrollo de tales procesos? El siguiente apartado da cuenta de la exploración teórica realizada para dar solución a los cuestionamientos:

MARCO TEÓRICO

El punto de partida del proceso de indagación teórica fue la exigencia de resaltar a la lectura y la escritura como acciones fuertemente ligadas al pensar. En tal sentido, Lev Vygotsky (1964) señala que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Dicho de otro modo, sin la existencia del lenguaje (en este caso, la lengua) sería imposible considerar el desarrollo del pensamiento; por lo tanto, independientemente de las distintas disciplinas de estudio que convergen en las universidades, el desarrollo científico en cada uno de esos campos sólo se ha podido predecir, experimentar, evidenciar y difundir gracias al lenguaje; de ahí la importancia de insistir en involucrar el elemento reflexivo en los actos lectores y escriturales.

Al respecto, se adoptaron las consideraciones teóricas de Donald Schön (1992) sobre cómo formar profesionales reflexivos. De acuerdo con este investigador estadounidense, la formación superior debe ocuparse de: a) elaborar un conjunto de conceptos con los cuales se pueda repensar y debatir el conocimiento profesional

(planteamiento del que han surgido variados términos como: práctica reflexiva, reflexión en la acción y conocimiento sobre la acción); b) estudiar de qué manera se produce, es decir, cómo se aprende por medio de la reflexión que hacen los propios profesionales en y desde sus actividades; y, c) ofertar modelos de formación que los estudiantes, profesores, y futuros profesionales puedan seguir y emular sin dificultades.

La trascendencia de este componente reflexivo podría ser reforzada por las ideas de Henry Giroux (1997) sobre el lenguaje de la pedagogía crítica. El estadounidense invita a los académicos para que pongan a disposición de la sociedad sus conocimientos y reflexiones profesionales en el objetivo conjunto de contribuir a una mejor experiencia humana; por ello, propone que los centros educativos se constituyan en espacios públicos democráticos donde los profesores puedan (re)convertirse en intelectuales transformativos que enseñen y practiquen el conocimiento, los hábitos y las destrezas de la ciudadanía crítica, de modo que se destaquen como trabajadores dedicados a la interpretación y generación de ideologías y prácticas sociales.

En consecuencia, la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad debería partir de permanentes reflexiones sobre las profesiones y sus implicaciones sociales, ecológicas, artísticas y éticas. Los resultados de tales cavilaciones redundarían en una rica, pertinente y constante producción intelectual que brinde a la sociedad no solo una mejor comprensión de sus dinámicas, sino también algunas alternativas para evitar y resolver problemáticas puntuales.

Para alcanzar lo recién enunciado, resulta pertinente considerar la propuesta de López y Arciniegas (2004) sobre cómo potenciar la función epistémica de la lectura y la escritura en educación superior. En dicha iniciativa, los autores resaltan la necesidad de propiciar los procesos de aprendizaje en lectura y escritura desde el estudio de una disciplina específica, gestión que deberá acompañarse con la preparación de los educandos en la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas. Gracias a esto, los aprendices serán más conscientes sobre cómo consiguen sus logros cognitivos y podrán plantear maneras para adelantar la evaluación y regulación de estos procesos.

Esta postura es coincidente con la funcionalidad de la lectura y escritura manifestada por Rosalind Ivanic (2009). Según la ex profesora de la Universidad de Princeton, la lectura y la escritura en la universidad tienen como propósito evidenciar y potenciar en los estudiantes conocimientos, comprensión de fenómenos propios de las disciplinas y competencias relacionadas con las mismas. Igualmente, se espera que tanto la lectura como la escritura ayuden a los aprendices a cumplir con sus necesidades sociales, administrativas, personales y, eventualmente, laborales.

En lo relativo a la planificación de las acciones, se tomó como referencia los aportes provistos por el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Así pues, la Enseñanza para la comprensión ofrece a los profesores la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas educativas y la resignificación de las mismas; mientras que para los aprendices se constituye en la oportunidad de despertar un verdadero interés por reflexionar en torno a aquello que aprenden, además de ayudarlos a conectar lo que estudian en cada asignatura con su vida fuera del aula; lo que también les permite establecer relaciones significativas entre la teoría y la práctica y entre las experiencias pasadas, las presentes y las que vendrán. Esto redunda en la capacidad que desarrollan los estudiantes para ejecutar una amplia y variada gama de procesos mentales

(ejemplificar, generalizar, hacer analogías, explicar, demostrar, entre otros) con aquello que han aprendido (Stone, 2005).

Precisamente estos procesos mentales son la clave para ayudar a las estudiantes a potenciar sus habilidades en lectura y escritura. Bajo esta premisa se procedió a seleccionar los géneros discursivos que facilitaran elementos fundamentales de los aprendizajes. Los escogidos fueron, en orden de complejidad, la ficha de lectura, la infografía didáctica, el resumen y la reseña.

Según Gallegos (2019), las fichas de lectura son una herramienta para gestionar la información leída a la luz de cualquier actividad académica, pues permiten organizar de manera metódica los datos extraídos de los textos con el ánimo de recuperar de manera efectiva las ideas esenciales, comprenderlas mejor, analizarlas e incluso debatir con ellas y usarlas en posteriores ejercicios de escritura.

De otra parte, Nancy Reinhardt (2010) propone una definición de infografía didáctica, entendida como un conjunto de estructuras enunciativas (palabras, íconos, gráficos, entre otras) que expresan un contenido particular, casi siempre especializado, con el propósito de transformarlo en un saber comprensible para cualquier público. Dicha perspectiva involucra la comprensión de fenómenos explicados desde las disciplinas científicas para ilustrar sus implicaciones en la cotidianidad. Por ello, este tipo de infografía es el resultado de un proceso de pensamiento, o bien de diseño de un espacio de sentido y no el producto o resultado de la aplicación de determinadas herramientas y técnicas.

El resumen es un texto académico que reproduce de manera lógica y sintética las ideas más importantes que provienen de un documento base, sea este escrito, verbal o icónico. Su elaboración implica leer, seleccionar y jerarquizar la información relevante del texto original para luego redactar un escrito independiente que dé cuenta de lo esencial (Arenas et al, 2014). Tarea nada fácil, pues, según Eco (1984), sintetizar es un arte que exige una alta capacidad para abstraer ideas y expresarlas de forma precisa.

Por último, en la academia, la reseña es un escrito que contextualiza, sintetiza y analiza una obra o evento para luego argumentar un juicio sobre la misma. Gracias a ella, los lectores podrán formarse una idea general sobre el contenido y la calidad del objeto de estudio reseñado (CREA, 2012). Como puede apreciarse, el proceso de realización de la reseña requiere: las estrategias de comprensión de los textos que facilita el uso de las fichas de lectura; la exigencia de seleccionar y organizar las ideas relevantes que demanda la infografía; y la capacidad para expresar las ideas de manera clara, precisa y bien estructurada del resumen.

Después de determinar las bases pedagógicas de la experiencia y de escoger los géneros pertinentes para los objetivos de la intervención educativa, fue momento de responder a la pregunta ¿De qué manera el docente debe acompañar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura? En definitiva, se optó por implementar secuencias didácticas, dado que, según Coll (1992), una secuencia didáctica es un proceso de enseñanza - aprendizaje que persigue unos objetivos concretos mediante la planificación cuidadosa de: a) los materiales implicados y las posibilidades de ajuste de los mismos en la consecución de los objetivos y los contenidos del enseñante; b) el aprovechamiento de las expectativas y actuaciones de los estudiantes para que, producto de la reflexión,

puedan mejorar sus aprendizajes; y c) la evaluación de todos los elementos de la experiencia educativa en función al cumplimiento de metas de enseñanza y aprendizaje.

Tal decisión obligaba a determinar dos formas de analizar la experiencia. En primer lugar, se estableció que los aprendizajes en lectura y escritura de las estudiantes serían evaluados desde una perspectiva formativa y auténtica. Anijovich y González (2011) definen la evaluación formativa como el proceso que recopila información útil para revisar y modificar la enseñanza y el aprendizaje con el fin de cumplir con las necesidades educativas de los estudiantes. Además, señalan que la evaluación auténtica es considerada un medio para regular y mejorar los aprendizajes en distintos ámbitos de la vida, pues estos trascienden lo académico para que los sujetos utilicen sus conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos. Fue por eso importante atender a las formas de evaluación según quienes participan del proceso educativo, es decir, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En segunda instancia, fue necesario definir una manera de evaluar la experiencia. Por ello, se acogieron algunas de las recomendaciones de "Los cinco tiempos para la sistematización de experiencias", propuestas por Oscar Jara (2018):

1. Haber participado en la experiencia.
2. Formular un plan de sistematización.
3. Reconstruir el proceso vivido.
4. Analizar, interrelacionar e interpretar los hallazgos para identificar los aprendizajes.
5. Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.

Con los anteriores aportes teóricos se procedió a planificar cuatro secuencias didácticas que tuvieron como objetivo central acompañar a 21 estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Infantil, en la elaboración de una ficha de lectura, una infografía, un resumen y una reseña crítica sobre textos orales y escritos del área de la educación. Cabe mencionar que la propuesta preliminar tenía una duración de diez semanas, distribuidas en 20 sesiones de 120 minutos, cada una, y que se optó por hacer el seguimiento de la experiencia mediante dos técnicas de recolección de datos: anotaciones en un diario de campo y análisis de las producciones de los aprendices.

Es necesario mencionar que el desarrollo de la propuesta exigió varias modificaciones en el diseño original. En el siguiente apartado se reporta la implementación completa de la experiencia con el análisis realizado a las notas del diario de campo y los trabajos entregados por las estudiantes.

PROCESO DIDÁCTICO

A continuación, se reportan las acciones desarrolladas durante las trece semanas que duró la experiencia:

Asignatura: Expresión

Temas generales: la ficha de lectura, la infografía didáctica, el resumen y la reseña.

Objetivo general: potenciar las habilidades de lectura y escritura de un grupo de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Educación Infantil, mediante la

producción de fichas de lectura, infografías didácticas, resúmenes y reseñas sobre temáticas relacionadas con el área de la educación.

Número de sesiones previstas: 10 semanas, compuestas por 20 encuentros de 120 minutos cada uno.

Número de sesiones implementadas: 13 semanas, compuestas por 26 encuentros de 120 minutos cada uno.

Recursos: bases de datos, dispositivos móviles (teléfonos inteligentes, tabletas, etc.), formato de auto, co y heteroevaluación, material impreso y audiovisual, entre otros.

Evidencias de aprendizaje: formatos de auto, co y heteroevaluación diligenciados, borradores de textos y discursos de los estudiantes durante las sesiones en clase.

Secuencias didácticas para la elaboración de cuatro géneros discursivos útiles para la formación de maestros:

1. Realización de la ficha de lectura sobre la columna de opinión *¿A qué deberían ir los niños a la escuela?* de Julián de Zubiría

Se inició el proceso asignando a las estudiantes leer el texto en casa para que fuera discutido en clase. Sin embargo, pocas estudiantes cumplieron la indicación. De hecho, ni siquiera consultaron quién es Julián de Zubiría, ni se preguntaron por qué era importante leer ese documento. Entonces, fue necesario animar a las estudiantes para que averiguaran sobre el autor. Posteriormente se procedió a leer el documento en clase de manera conjunta. Durante esa sesión fue posible reconocer que las estudiantes no hacen una lectura minuciosa de los textos y que no se preocupan por consultar los referentes históricos, legales o conceptuales de los escritos que llegan a sus manos; por ejemplo: la mayoría de ellas no sabían en qué consiste la ley General de Educación de 1994.

Fue imperativo leer en clase el documento con las estudiantes con el propósito de explorar sus ideas centrales, reconocer el objetivo del autor y entender el contexto de la obra. En dicho trabajo, la discusión en plenaria fue esencial para tales fines. Acto seguido, se procedió a explicar a las estudiantes las partes de la ficha de lectura (información técnica, palabras claves, idea central, síntesis, inferencias, opinión, citas relevantes y referencia bibliográfica) y se les dio la instrucción de desarrollarla en parejas. Sin embargo, durante el ejercicio algunas estudiantes plantearon preguntas al respecto., como ¿qué es una ficha de lectura? y ¿Para qué sirve?

Luego de responder a los cuestionamientos, las estudiantes manifestaron entender con mayor claridad qué debían desarrollar y por qué. Durante la clase elaboraron un borrador, que luego debieron mejorar para enviarlo por correo electrónico.

Figura 1. Ejemplo de ficha de lectura

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOHUMANÍSTICOS - ASIGNATURA EXPRESIÓN
FORMATO FICHA DE LECTURA (2019 v3)

Ficha realizada por:	XXXXXXXXXX , XXXXXXXXXX - XXXXXXXXXXX
Título	¿A qué deberían ir los niños a la escuela?
Autor	Julián de Subiría (Fue el creador de la "pedagogía dialogante)
Género discursivo	Artículo de opinión
Fecha de lectura	22 de Agosto del 2019

Palabras claves	Educación, currículo, competencias, gobierno, dimensiones.
Keywords	Education, curriculum, competitions, government, dimensions
Idea central	La educación básica debe estar centrada en la construcción de currículos que desarrollen las competencias necesarias para la formación del estudiante: pensar, comunicar y convivir.
Main idea	Basic education must be centered on the construction of curriculums that develop the skills necessary for the student's training: thinking, communicating and living together.

Síntesis (Un párrafo que reconstruye de forma cronológica y precisa de las ideas más relevantes del texto)	**Inferencias** (Ideas que el autor de la ficha identifica en el texto y que no aparecen de manera directa en él)	**Opinión** (veredicto argumentado de quien elabora la ficha sobre el texto)
El autor plantea que en Colombia no ha existido en las últimas dos décadas políticas educativas capaces de adaptar el sistema educativo a las necesidades de los estudiantes. Sumado a esto no se tiene claro los fines de la educación, centrando los currículos en el desarrollo de la parte cognitiva del ser humano. Pero lo que en realidad se necesita en la educación es desarrollar en los infantes las competencias para pensar (interpretar), comunicar y convivir con los demás. Convirtiendo la escuela en un espacio donde se desarrollen intereses, se fortalezca la autonomía y la solidaridad de todos los infantes. Finalmente se concluye que todo esto se lograra hasta que se resuelva la pregunta ¿a qué deberían ir los niños y jóvenes a las escuelas? esto de forma colectiva, reflexiva y argumentada.	"A cualquier nuevo problema debe aparecer una nueva asignatura", por años las políticas se han realizo por gobernantes que desconocen la verdadera situación respecto a lo educativo en Colombia, por esto cada cosa que propone no ha forjado cambios relevantes en este aspecto. La solución menos adecuada es generar una nueva asignatura que no tiene relevancia en la formación del estudiante y además está en ocasiones no es enseñada de forma adecuada. Las áreas no se transversalizan por esto terminan perdiendo el sentido para el infante y terminan por cumplirse o realizarse por obligación para él, sin causar un impacto en su vida, forma de ser y de actuar en la sociedad diariamente. El autor propone una educación más global, educación que valore las diferencias de los estudiantes y forme individuos capaces de pensar, argumentar y proponer, ir más allá de lo que ya está estipulado en un libro, en un documento, investigación. Personas que reflexionen, experimenten y vean la los errores como aprendizaje. El autor evidencia como los gobiernos quieren personas que sigan lo que ellos quieran al pie de la letra y que esto ha han dejado de lado por años hablar sobre los fines de la educación, estos quieren que se olvide la necesidad que tiene el mundo de cosas nuevas, nuevas ideologías, nuevos políticos, transformación educativa y personal de todos.	Mientras escribíamos la opinión sobre este artículo, leímos la noticia de que la Farc retomaba las armas y en ese mismo momento leímos algunos comentarios de personas que decían que eso estaba bien, que la muerte era la solución, que la paz nunca existió, estos comentarios reflejaban tanto odio en sus opiniones que decidimos recalcar lo que plantea el autor, cuando propone que la escuela solo se centra en la parte cognitiva de los estudiantes. Cada día esta olvida o decide dejar de lado las problemáticas sociales que vive el mundo, pero aún más importante el país. Se evita a toda costa hablar de política olvidando que el ser humano en un ser social y político por naturaleza, se decide olvidar la parte moral y ética del niño, que lo ayuda a formar como un individuo tolerante y respetuoso a las diferencias, además de desarrollar las competencias ciudadanas tan importantes en este planeta que por cualquier diferencia se inicia la guerra. En la escuela se deben formar seres integrales, pero esta integralidad no está dada por el más inteligente sino por el comprender al otro, sentir empatía con todo lo que sucede a nuestro entorno, construir sociedad de forma compartida, resaltar las habilidades del que nos rodea y no opacarlas, etc. Wiliam Ospina en su ensayo "Educación" plantea que "lo primero que tenemos que aprender es a no hacer trampa, a respetar a los otros, a respetarnos a nosotros mismos, a tener un sentido de comunidad, a apreciar el valor del trabajo", con esto queremos recalcar lo primordial de dejar de pensar que en los espacios de clase un objetivo esencial es llenar a los niños de información o conceptos sin relevancia alguna. El fin de la educación es ayudar al estudiante a reconocerse como sujetos activos en la construcción de una sociedad que posee una historia que debe reconocer, comprender y ayudar a cambiar. Además de desarrollar competencias para que logre relacionarse consigo mismo y con los demás de forma respetuosa, valorando las diferencias sin discriminación alguna. Finalmente terminamos resaltando lo que propone el autor del artículo "La educación debe desarrollar tres competencias esenciales pensar, comunicarse y convivir", la sociedad necesita más "ser" y menos "humano", necesita personas capaces de pensar para resolver problemas cotidianos pero también globales de forma positiva y pensando en la comunidad. El mundo requiere comunicación asertiva en todo momento, le urge formar seres capaces de escuchar de forma activa a todo el que le rodea, respetando opiniones, pero también argumentando de forma valida sus puntos de vista y finalmente necesitamos personas que viven y se apoyen mutuamente que valoren y amen a todo el que le rodea.
Citas directas relevantes	"La escuela no puede concentrarse únicamente en la dimensión cognitiva y no debe trabajar exclusivamente algunas zonas del cerebro". "La educación debe estar centrada en desarrollar tres esenciales competencias transversales: pensar, comunicarse y convivir". "Estas competencias tendrán que desarrollarse con diferentes lenguajes y discursos, ya que los niños no solo se enfrentan a textos escritos".
Referencia	De Subiría,J(2017).¿A qué deberían ir los niños a las escuelas?.Revista Semana.[online]Disponible en:https://www.semana.com/educación/articulo/para-qué-sirve-estudiar/489542[Consultado:22agosto.2019]

Fuente: elaboración propia

En la revisión de los trabajos se apreció que las estudiantes redactaban sin considerar a sus posibles lectores. Además, sus producciones incluían ideas demasiado extensas o incompletas. Para atender a esas necesidades, se les pidió autorización para proyectar frente al curso varios trabajos con la intención de que fueran corregidos por todo el grupo. En esta actividad se hizo énfasis en cumplir la estructura básica de párrafo (planteamiento, desarrollo y cierre), compuesta por ideas claras y precisas por medio de la construcción de oraciones simples: sujeto + verbo + complemento. También se destinó tiempo de la sesión a explicar la importancia de respetar los derechos de autor a través de la correcta presentación de la referencia bibliográfica según las normas APA. Con todos estos elementos, se les permitió a las estudiantes corregir sus fichas y hacer la entrega final vía correo electrónico.

Este primer trabajo permitió al docente puntualizar las siguientes reflexiones:

- Es un error presuponer que los estudiantes conocen autores, obras, temáticas y géneros discursivos.
- No es conveniente asignar una lectura sin contextualizarla (hablar sobre el autor, época, trascendencia, entre otros) y sin explicar los propósitos educativos que esta persigue.
- Se deben seleccionar textos breves para que pueda hacerse una lectura profunda de ellos en clase.
- Al asignar un ejercicio de escritura, es fundamental explicar en qué consiste ese género discursivo y cuál es su importancia en el proceso formativo.
- Es conveniente que los textos tengan una revisión distinta a la realizada por las autoras y el profesor.
- Tanto el trabajo en plenaria, como en parejas ayudan a posicionar el diálogo como un instrumento útil para que las estudiantes generen conciencia sobre cómo leen y escriben.

2. Elaboración de una infografía sobre un tema relacionado con el ámbito educativo

Al asumir las reflexiones de la primera secuencia, la segunda comenzó con la explicación sobre qué es una infografía y cuál es su importancia en el proceso formativo. Al respecto, debe anotarse que varias estudiantes tenían experiencia en la elaboración del género discursivo y ayudaron a complementar la ilustración hecha por el docente. De hecho, ellas propusieron analizar algunos ejemplos de infografía para evidenciar las características propias de este género. Más tarde se les pidió trabajar en parejas para que escogieran un tema de interés del que quisieran hacer la infografía.

Con las temáticas definidas se les pidió consultar diversas fuentes de información para hacer un primer bosquejo; sin embargo, en esas primeras producciones se detectó que las estudiantes no estaban acostumbradas a buscar información en fuentes académicas y científicas; por el contrario, esos primeros borradores tuvieron excesiva información tomada en Wikipedia, blogs y páginas web de periódicos y revistas. Entonces, se hizo necesario explicar a las estudiantes cómo buscar información en fuentes como Google académico y las bases de datos que hacen parte del sistema de bibliotecas UNAB; por ejemplo, EBSCO, E-libro y Magisterio Editorial.

Lo anterior dio pie para establecer algunos criterios que debían cumplir las infografías: ser claras en el mensaje que comunicaban; tener información de calidad sustentada en, al menos, cuatro fuentes académicas confiables; incluir los resultados de un pequeño sondeo realizado a estudiantes UNAB y presentar adecuadamente las referencias consultadas, según las normas APA.

Las segundas versiones de las infografías también fueron proyectadas frente a todo el curso; de este modo, el grupo de estudiantes señalaba aspectos que ameritaban mejora, bien fuera en asuntos de fondo (pertinencia de la información, organización lógica de las ideas, impacto del texto en los lectores, etc.) o de forma (colores, figuras, tamaño de letra, etc.) y hacía sugerencias para enriquecer cada trabajo. Las correcciones grupales potenciaron el nivel de calidad de las versiones finales. Aquí una muestra:

Figura 2. Ejemplo de infografía

Fuente: elaboración propia.

Este segundo producto de la clase motivó al docente a proponer las siguientes reflexiones:

- Es absolutamente necesario explorar los presaberes de los estudiantes, debido a que cuando el maestro los exalta de manera pública se consigue que los aprendices sientan que pueden adaptar lo que saben a los nuevos conocimientos.
- Una de las tareas de la enseñanza en educación superior consiste en mostrar a las estudiantes cómo buscar información fidedigna en fuentes académicas y científicas.
- La deconstrucción de ejemplos de los géneros discursivos ayuda a que los estudiantes comprendan qué se espera de sus trabajos; además les brinda referencias sobre cómo desarrollarlos.
- Los maestros deben dar indicaciones muy claras sobre los trabajos que asignan.
- Es clave explicar los criterios de evaluación de los trabajos al momento de asignarlos, pues estos orientan la escritura y ayudan al monitoreo del proceso de aprendizaje.
- Al inicio fue problemático que las estudiantes eligieran el tema libremente porque ellas expresaron no saben qué hacer; no obstante, cuando encontraron la temática de su interés desplegaron sus mejores esfuerzos y trabajaron con mayor agrado que cuando se les asignaba un asunto particular.

3. Escritura de un resumen sobre el video *Jaime Garzón nos habla de educación*

El punto de partida en esta ocasión consistió en hacer una lluvia de ideas con las estudiantes sobre las preguntas que tuvieran acerca del resumen. Allí surgieron cuestionamientos como ¿Qué es un resumen? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se escribe? ¿Cuál es la estructura? ¿Cuáles son las características? ¿Qué tan extenso debe ser?, entre otras. Acto seguido, se les pidió responderlas con base en sus presaberes. Esto se dio a través de la discusión en plenaria y el docente escribía las ideas relevantes en el tablero. Posteriormente, el profesor confirmó los aportes que efectivamente daban cuenta del resumen y puso en duda aquellos que no tenían que ver con este género discursivo. Al

final de la actividad se obtuvo un consenso de los elementos esenciales que todo resumen debe tener.

En la siguiente sesión, el profesor llevó al aula algunos ejemplos de resumen con el fin de que las estudiantes identificaran de manera concreta los elementos esenciales que habían sido definidos en el encuentro anterior. En tal propósito, se hizo una deconstrucción de cada ejemplo, en la que se exploraron aspectos como la estructura de los documentos, las intenciones comunicativas de cada párrafo, las estrategias de cohesión empleadas por los autores, la correcta manera de parafrasear, entre otros. Producto de ese ejercicio, el docente invitó a las estudiantes a proponer cuáles deberían ser los criterios de evaluación de un resumen. Al final de la discusión, se acordaron doce criterios que consideraban aspectos esenciales y formales del género.

El texto asignado para resumir fue un fragmento del discurso de Jaime Garzón en la Universidad Autónoma de Occidente. En él, el orador señala cuáles eran, desde su parecer, las mayores dificultades del sistema educativo en Colombia. Este recurso fue seleccionado porque durante el desarrollo de las clases del semestre, las estudiantes mostraron un creciente interés en comentar la situación sociopolítica del país y su impacto en el ámbito educativo. Tal decisión fue acertada en la medida en que las futuras docentes manifestaron agrado en la realización del resumen; consultaron variada información sobre quién fue Jaime Garzón y cómo era el contexto colombiano en 1997. También se esmeraron por redactar de forma clara y precisa su primer borrador.

Una vez terminada la primera versión, el profesor explicó al grupo de estudiantes un instrumento evaluativo diseñado para acompañar el proceso de redacción de resúmenes. Está conformado por los doce criterios de evaluación que fueron definidos de manera consensuada y los examina a través de listas de chequeo para hacer autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; además, incluye un espacio cualitativo donde cada estudiante, los compañeros y el profesor pueden hacer recomendaciones precisas para mejorar la calidad del resumen. Aquí un ejemplo:

Tabla 1. Ejemplo de instrumento evaluativo resúmenes

Aspecto	CRITERIOS El resumen...	Versión 1		Versión 2		Versión 3	
		Auto		Coeval		Hetero	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Encuadre académico	1. Comienza con un título construido así: "Resumen de +género discursivo + título del texto resumido". Ej. **Resumen de la película *Los juegos del hambre (0,3).***	X		X		X	
	2. Contiene los datos académicos básicos de quien elabora el resumen: nombre, correo electrónico, programa, institución y fecha de presentación del trabajo (0,2).	X		X		X	
Capacidad de síntesis y paráfrasis	3. Hace una breve presentación del texto base (autor de la obra, espacio y año de publicación, reconocimientos, etc.), el tema que este trata y su idea principal (0,5).		X	X		X	
	4. Parafrasea las ideas importantes, sin omitir enunciados claves ni agregar información irrelevante (1,0).	X			X	X	
	5. Menciona las ideas concluyentes expuestas por el autor en el texto base (0,5).	X			X	X	
	6. Conserva el orden de aparición de las ideas del texto base (0,3).	X		X		X	
	7. Respeta las ideas del texto base, es decir, no modifica el contenido del documento resumido (0,3).		X	X		X	
Redacción	8. Tiene un hilo conductor y una conexión lógica entre ideas (0,5).	X		X		X	
	9. Posee cohesión entre ideas gracias a la presencia de conectores y marcadores textuales (0,5).	X		X		X	
	10. Tiene menos de tres faltas ortográficas (0,3).		X		X		X
	11. Excede la tercera parte de la extensión del texto base (0,3).		X		X		X
Respeto a derechos de autor.	12. Presenta la referencia completa de la fuente donde fue tomado el texto base, según la normativa de publicación propia de la disciplina (APA, Vancouver, etc.) (0,3).	X		X		X	
¿Cómo puedo mejorar mi resumen?	1. Buscar más información sobre el expositor. 2. Más claridad en las ideas principales. 3. No agregar información innecesaria. 4. Revisar la ortografía.						
¿Qué sugieren mis compañeros?	1. Las ideas no son claras. 2. Falta más información del autor. 3. Parafrasear mejor las ideas principales.						
¿Qué sugiere mi profesor?	Es una obligación revisar la ortografía de los textos antes de considerarlos terminados.						

Fuente: elaboración propia

Cabe anotar que cada estudiante leyó de manera crítica la primera versión de su resumen y la sometió a los criterios establecidos en el instrumento evaluativo, diligenciando la lista de chequeo correspondiente a la autoevaluación. Además, registró sus apreciaciones en la casilla "¿Cómo puedo mejorar mi resumen?". Luego de hacer los ajustes, las aprendices presentaron el segundo borrador para que fuera revisado por sus compañeras.

Se usó la dinámica de Autora - Coevaluadora - Revisora. Esta consiste en formar grupos de tres personas para que intercambien, evalúen y enriquezcan sus producciones. Funciona de la siguiente manera: la autora entrega su resumen a la coevaluadora, quien luego de leer analíticamente el texto, diligencia la segunda lista de chequeo del instrumento, escribe sus anotaciones y sugerencias en la sección "¿Qué sugieren mis compañeros?". Para terminar, la revisora lee el resumen y las observaciones realizadas por la coevaluadora con el propósito de confirmarlas o debatirlas. Cuando surgían diferentes apreciaciones entre las evaluadoras, el profesor intervenía para complementar el ejercicio de retroalimentación de los escritos. Después de hacer los ajustes, las estudiantes alistaron el tercer borrador para que fuera evaluado por el docente.

El profesor revisó los resúmenes y emitió su juicio sobre cada punto en la lista de chequeo asignada para la heteroevaluación. De igual modo, escribió sus apreciaciones y sugerencias en la sección "¿Qué sugiere mi profesor?"; las mismas que ayudaron a sustentar la evaluación numérica de los trabajos, en concordancia con los puntajes que se habían asignado a cada criterio. Así, las estudiantes terminaron el proceso de redacción de sus resúmenes. No obstante, surgió una preocupación: una vez devuelta la tercera versión, las participantes se concentraron en mirar la calificación, pero no apreciaron el proceso que habían desarrollado.

El tercer escrito de la clase motivó al docente a proponer las siguientes reflexiones:

- Es vital que el docente esté pendiente de las temáticas de interés de los estudiantes. En el caso de este curso, los cinco minutos previos al inicio de la clase sirvieron para reconocer los temas de conversación que pudieran tener vínculos con los objetivos de la asignatura y la formación integral.
- Es más ilustrativo explicar las características de los géneros discursivos mediante la deconstrucción de ejemplos. Sin embargo, los estudiantes tienden a repetir en sus escritos la forma de redacción e incluso expresiones exactas de los ejemplos analizados.
- Concertar los criterios de evaluación con los estudiantes resulta muy provechoso, pues evidencian mayor apropiación de los conceptos y tienen claridad sobre qué deben hacer para alcanzar sus aprendizajes.
- Los estudiantes revisaron con más detalle los comentarios realizados por los compañeros que los planteados por el maestro. Quizá sea porque luego de la heteroevaluación no era necesario presentar otra versión del resumen.
- En algunos grupos la dinámica Autora - Coevaluadora - Revisora no fue tan efectiva debido a que algunas estudiantes no asistieron a la sesión donde se definieron los criterios y, por ello, no los comprendieron completamente.
- Gracias al uso del instrumento evaluativo las estudiantes pudieron notar cuáles eran las fortalezas y debilidades de sus procesos. Así, pudieron reflexionar sobre qué hacer para superarlas y potenciarlas.

4. Escritura de una reseña de un artículo académico que respondiera a la pregunta ¿Qué debe saber un estudiante de Licenciatura en 2019?

A diferencia de los textos anteriores, para justificar la elaboración de reseñas se apeló a la reflexión de las estudiantes. El proceso inició con una actividad que les pedía compartir con el grupo algunas experiencias de sus docentes de bachillerato que catalogaran como valiosas o reprochables. De forma generalizada, las participantes señalaron que las prácticas educativas poco trascendentes poseían una estrecha relación con la falta de actualización pedagógica de los profesores. Plantearon como conclusión que una de las capacidades de los grandes educadores está dictada por una infinita curiosidad y la necesidad constante de aprender. A manera de complemento, participantes y profesor concluyeron que la lectura de artículos académicos puede contribuir a que los profesionales de la educación se mantengan actualizados sobre las novedades de su campo de estudio.

En los momentos finales de la actividad, el profesor planteó la pregunta, “Entonces: ¿Qué debe saber un estudiante de Licenciatura en 2019?”. En consecuencia, las estudiantes brindaron diferentes temáticas que orientaron la búsqueda de un artículo académico, publicado en una fuente fidedigna, que fuera de interés para las futuras maestras. Sin embargo, para sacar provecho de esos documentos, el docente destacó las ventajas de escribir reseñas en la academia. De manera puntual, exaltó su viabilidad para promover en los aprendices la comprensión lectora, favorecer la habilidad de paráfrasis, potenciar la capacidad de análisis y estimular la toma de una postura crítica y argumentada.

Así pues, la siguiente acción didáctica fue acompañar a las estudiantes en la selección de un artículo que consideraran importante para la formación de futuras

licenciadas. Una vez escogida la publicación, se procedió a solicitarles a las estudiantes que escribieran la primera versión de su reseña con base en sus presaberes. Más adelante, se realizó una plenaria para deconstruir varios ejemplos de reseña. Dichas sesiones cumplieron con dos objetivos: a) Resolver de manera conjunta dudas, como ¿Qué es una reseña? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se escribe? y ¿Cuál es la estructura? y b) establecer las características esenciales de la reseña que permitieran concertar los criterios de evaluación.

Tomando esa información, el docente adaptó el instrumento evaluativo que había sido diseñado para acompañar el proceso de redacción de resúmenes a los catorce criterios de evaluación que fueron definidos de manera consensuada para la reseña. Este formato conservó las listas de chequeo correspondientes a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; y los espacios cualitativos de retroalimentación. Aquí una muestra:

Tabla 2. Ejemplo de instrumento evaluativo reseñas

	CRITERIOS La reseña...	Versión presaberes		Segunda versión		Tercera versión	
		Auto		Coeval		Hetero	
		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Título	1. Tiene un título llamativo para los lectores (0,2).	X			X	X	
	2. Tiene un título que está directamente relacionado con el tema de la obra reseñada (0,1).	X		X		X	
Encuadre académico	3. El subtítulo menciona que el texto se trata de una reseña e incluye el título de la obra reseñada: "Reseña de +género discursivo + título del texto resumido". Ej. Reseña de la película *Los juegos del hambre* (0,1).	X		X		X	
	4. Contiene los datos académicos básicos de quien elabora la reseña: nombre, correo electrónico, programa, institución y fecha de presentación del trabajo (0,1).	X		X		X	
Introducción	5. Presenta información general de la obra reseñada; por ejemplo: autor, tipo y año de publicación, reconocimientos, entre otros datos. También incluye la idea principal (0,5).	X		X		X	
Síntesis	6. Contiene un párrafo que parafrasea de manera objetiva y cronológica las ideas principales de la obra reseñada. (0,5)	X		X			X
Análisis de la obra	7. Analiza elementos positivos y negativos de la obra en cuestión (0,5).	X		X		X	
	8. Cada aspecto está sustentado con la siguiente información: (0,5) a. Planteamiento. b. Evidencias del texto base. c. Reflexión.	X		X			X
Veredicto	9. Plantea un veredicto claro sobre el texto estudiado. (Por ejemplo, la obra es excelente, buena, regular, mala, pésima) (0,3).	X		X			X
	10. Propone diferentes razones que sustentan exitosamente el veredicto dado (0,5).		X		X		X
Redacción	11. Está escrita con una redacción que permite comprender fácilmente el contenido (0,5).	X		X			X
	12. Posee cohesión entre ideas gracias a la presencia de conectores y marcadores textuales (0,5).	X		X		X	
	13. Tiene menos de tres faltas ortográficas (0,3).	X		X		X	
	14. Respeta los derechos de autor mediante el correcto uso de las citas y referencias según una normativa de publicación específica (APA, Vancouver, ICONTEC, entre otras) (0,4).	X		X		X	
¿Cómo puedo mejorar mi reseña?	-Plantear más razones para sustentar el veredicto						
¿Qué me sugieren mis compañeros?	-Cambiar el título -No repetir niño y niña -Especificar las actividades que nombra en la segunda fortaleza -De qué trata la tabla nombrada en la segunda fortaleza						
¿Qué recomienda mi profesor?	La síntesis no registra las conclusiones del estudio.						

Fuente: elaboración propia

De nuevo, cada estudiante leyó de manera crítica la primera versión de su resumen y la sometió a los criterios establecidos en el instrumento evaluativo, diligenciando la lista de chequeo correspondiente a la autoevaluación. Además, registró sus apreciaciones en la casilla "¿cómo puedo mejorar mi resumen?" Luego de hacer los ajustes, las aprendices presentaron el segundo borrador para que fuera revisado por sus compañeras.

En esta oportunidad la dinámica de Autora - Coevaluadora - Revisora tuvo una modificación. En lugar de intercambiar las reseñas, se les pidió que las tres integrantes del grupo, cada una respetando su rol, se enfocaran en evaluar uno por uno los textos.

Para tal fin, se les pidió hacer tres lecturas; la primera, en voz alta, estaba dirigida a revisar si el texto era fácil de leer y comprender. Por supuesto, el grupo podía señalar fallas de redacción y sus respectivas sugerencias de corrección. La segunda lectura buscaba evaluar si las ideas del documento eran relevantes, interesantes o, al menos, llamativas para un estudiante de Licenciatura; mientras que, la tercera debía verificar si los trabajos cumplían los criterios de evaluación consignados en el instrumento. Con base en los ajustes, las estudiantes compusieron el tercer borrador para que fuera evaluado por el docente.

Otro cambio que esta secuencia tuvo en comparación con la anterior fue que el profesor realizó la heteroevaluación al lado de cada estudiante durante la clase y sustentaba de manera oral su juicio sobre cada criterio en la lista de chequeo asignada para la heteroevalación. De igual modo, el docente escribió sus apreciaciones y sugerencias en la sección "¿Qué sugiere mi profesor?". Esta situación ayudó a que las estudiantes adoptaran las recomendaciones en la entrega final del trabajo, lo cual redundó en mayor conciencia de sus acciones de aprendizaje y, por ende, mejores trabajos.

El trabajo final de la clase motivó al docente a proponer las siguientes reflexiones:

- Fue un acierto usar una pregunta problemática para dar origen al proceso de lectura y escritura, pues establece un horizonte concreto de trabajo, es decir, otorga un "por qué" hacerlo.
- Se refuerza la conveniencia de permitir a los estudiantes escoger los textos que van a trabajar, eso sí, bajo ciertas condiciones que aseguren la coherencia de las obras con los propósitos de aprendizaje.
- Se confirma la enorme importancia de la deconstrucción de ejemplos en la explicación de los géneros discursivos y la concertación de criterios de evaluación de los mismos.
- La nueva dinámica Autora - Coevaluadora - Revisora fue más efectiva que la anterior, debido a que el trabajo en grupo genera espacios de diálogo que la lectura individual no contemplaba. De ahí que se haya percibido una coevaluación más fuerte y mejor argumentada que la realizada para el resumen.
- La heteroevaluación al lado de los estudiantes es una oportunidad muy valiosa para entender las causas de las dificultades y fortalezas de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, pues en este espacio se genera un diálogo en que se exploran los pensamientos que cada aprendiz toma al momento de emitir sus enunciados. De ahí que en estas conversaciones sean recurrentes preguntas como: "¿Qué quieres expresar en esta idea?" "¿Por qué planteas esto?" "¿Qué argumentos tienes para hacer tal afirmación?", entre otras.

RESULTADOS

Los análisis arrojaron, entre otros avances, el mejoramiento de comprensión de lectura y la expresión escrita de los aprendices; el uso de terminología propia del ámbito de la educación en sus discursos; la selección de información académica tomada de fuentes confiables; y una mejor autopercepción de las estudiantes como lectoras y escritoras.

En términos de avances en los procesos de lectura y escritura académica que fueron explorados en el ejercicio inicial, se puede reportar unos resultados positivos en buena parte de los casos al terminar el curso de Expresión.

Tabla 1. Comparación desempeños Resumen inicial vs Resumen final

Aspectos evaluados	**Ejercicio inicial**	**Resumen final**
Contextualización de la obra	5%	82%
Identificación de la tesis	32%	76%
Reconocimiento del propósito del autor	68%	79%
Alteración de la ideas del texto	55%	28%
Paráfrasis de las ideas esenciales del texto base	13%	77%
Copia de fragmentos exactos del texto base.	77%	17%
Inclusión de la referencia bibliográfica del documento leído.	0%	87%

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Comparación desempeños Reseña inicial vs Reseña final

Aspectos evaluados	**Ejercicio inicial**	**Resumen final**
Asignar un título a los textos	13%	95%
Contextualización de la obra	5%	85%
Síntesis de la obra	60%	81%
Análisis de la obra	3%	63%
	Opinión sobre la obra 87%	Veredicto sobre la obra 86%
	Argumentos que apoyan la opinión	Argumentos que sustenta en veredicto sobre la obra

	35%	65%
Buena redacción de párrafos	44%	68%
Cohesión y coherencia en los textos	15%	62%
Fallas de redacción	87%	62%
Inclusión de la referencia bibliográfica del documento leído.	0%	92%

Fuente: elaboración propia

Gracias al análisis de las producciones realizadas por las estudiantes se pudo constatar que mejoraron sus habilidades para reconocer las ideas principales de los textos que leen y sintetizar, mediante el parafraseo, la información fundamental de los documentos. Así mismo, las futuras maestras reconocieron la importancia de leer con un propósito más amplio que el compromiso académico asignado por un docente. En lo concerniente a la escritura, los trabajos evaluados evidenciaron que las aprendices pasaron de la composición escrita realizada "de una sentada" a una producción procesual que favorece la habilidad de ser consciente de los impactos que la escritura puede lograr en los lectores. Además, los resultados dan cuenta de los aportes del diálogo, bien sea en pequeños grupos, en intervenciones durante una plenaria o entre estudiante y docente, para enriquecer la comprensión de las obras que se discuten y la capacidad de autorregular la producción escrita.

De otro lado, las reseñas dieron cuenta de la apropiación hecha por las estudiantes de la terminología propia del ámbito educativo. Evidencia de ello, fueron las temáticas escogidas por las aprendices para seleccionar los artículos que analizaron, dentro de las que se destacan: formación inicial, dirección de instituciones educativas, educación emocional, las redes sociales en educación, uso de tecnologías educativas formación en valores, influencia de las relaciones familiares en primera infancia, formación musical, teatro y educación, artes y educación, pensamiento creativo, estrategias didácticas, enseñanza de deportes y educación ciudadana, dislexia como factor de bajo desempeño académico y la deserción de maestros.

De manera complementaria, se diseñó un formulario en Google que tuvo como propósito conocer las percepciones finales de las estudiantes sobre su experiencia en Expresión. Este instrumento fue diligenciado por diez de las veintiuna participantes. En la pregunta "De su proceso de formación, se puede afirmar que durante su paso por la asignatura Expresión usted mejoró... (Puede seleccionar varias opciones)", se reportaron las siguientes opciones con mayor número de respuestas:

Capacidad para la lectura y escritura en general (10 estudiantes)
Capacidad para comprender y escribir géneros discursivos (9 estudiantes)
Estrategias para buscar y seleccionar información académica en fuentes confiables (9 estudiantes)
Habilidad para usar normas APA (9 estudiantes)

Gramática y ortografía (8 estudiantes)
Técnicas de estudio (7 estudiantes)
Pensamiento crítico (7 estudiantes)

Estos datos permiten afirmar que la clase de Expresión facilitó que las estudiantes mejoraran sus autopercepciones como lectoras y escritoras, elemento que les brinda la confianza necesaria para afrontar el resto de su formación académica. Los resultados también destacan el reconocimiento que las participantes hacen de la clase como un espacio para favorecer la literacidad académica en la universidad, en tanto que, según ellas, Expresión otorga herramientas para la búsqueda de información propia de la disciplina; consolida técnicas de estudio; promueve el uso de las normas APA en su producciones universitarias; y estimula el desarrollo del pensamiento crítico. Otro aspecto interesante para el análisis es que las futuras maestras reconocieron que habían mejorado su conocimiento de la gramática y la ortografía, cuestión que también es potenciada cuando la didáctica de la lengua tiene como premisa el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas.

CONCLUSIONES

Queda claro que una alternativa para ayudar a los nuevos universitarios a mejorar las habilidades de lectura y escritura académicas es la implementación de secuencias didácticas que: a) partan de preguntas retadoras para los estudiantes; b) estén orientadas a la elaboración de géneros discursivos que potencien diversas habilidades mentales; c) consideren los presaberes, gustos y expectativas de los aprendices; d) involucren temáticas que tengan una relación directa con su futura profesión; e) fomenten la búsqueda de información en fuente fidedignas; y f) permitan a los estudiantes reflexionar sobre lo que saben y necesitan aprender.

De esta experiencia puede concluirse que los géneros seleccionados contribuyeron a potenciar la lectura y escritura de las participantes, pues la ficha de lectura hizo que ellas tomaran conciencia de la relevancia de conocer el contexto de las obras que leen; así como la importancia de organizar la información de los textos para luego dar cuenta de ella en ejercicios orales y escritos. Con la infografía, las estudiantes comprendieron la necesidad de buscar documentos académicos confiables; a la vez que, aplicaron las técnicas trabajadas en la guía de lectura para identificar conocimiento relevante según sus intereses o deberes; sin mencionar su iniciación en el uso de las normas APA. Gracias al resumen, las futuras maestras mejoraron su capacidad de síntesis y parafraseo; mientras que con la reseña, ellas se hicieron más hábiles para contextualizar a los lectores, sintetizar las información fundamental de los documentos leídos, analizar y controvertir las ideas de los autores y evaluar, de manera argumentada, las obras que llegan a sus manos.

Con este recorrido, las maestras en formación tuvieron una perspectiva distinta de lo que involucra la lectura y la escritura, en tanto que estas pasaron de considerarlas un instrumento de evaluación, para convertirlas en las maneras idóneas para tomar conciencia de qué, para qué y cómo se aprende.

Otras conclusiones fueron:

1. En ningún caso los docentes deben presuponer que los estudiantes conocen géneros, temas, autores u obras. Esto implica que los profesores, antes de asignar tareas de lectura y escritura, deban indagar por los presaberes de los aprendices.

2. Tanto el trabajo en plenaria, como en parejas ayudan a posicionar el diálogo como un instrumento útil para que las estudiantes generen conciencia sobre cómo leen y escriben.

3. Cada vez que los maestros asignen un texto para leer o escribir deberían explicar por qué esa acción didáctica es importante para el proceso formativo, bien sea desde lo académico, lo profesional, lo ciudadano o lo científico.

4. Es mucho mejor leer y escribir documentos breves, pues permiten que pueda realizarse un acompañamiento de la comprensión y producción textual en clase.

5. Es necesario explicitar las relaciones de interdependencia de la lectura y la escritura para hacer que los aprendices establezcan relaciones significativas entre aquello que leen y escriben.

6. Fue un acierto permitir que las estudiantes seleccionaran los textos que deseaban trabajar, pues esto permitió que se mantuvieran interesadas en desarrollar el trabajo. Sin embargo, al inicio, la escogencia resultó problemática, debido a que muchas de ellas provienen de contextos educativos donde rara vez tienen la posibilidad de proponer ideas para sus procesos de aprendizaje, por ello, los aprendices de primer semestre usualmente no saben qué hacer con el poder de elegir.

7. Las estudiantes mejoraron sus producciones escritas cuando tuvieron orientaciones claras sobre qué se esperaba de sus textos y con qué criterios serían evaluados.

8. Para desarrollar propuestas didácticas como esta es absolutamente necesario tener el respaldo de los docentes disciplinares, puesto que sin su asesoría sería más difícil que las estudiantes comprendieran o produjeran textos concernientes a su futura profesión.

9. La búsqueda de información académica fue una manera directa de explicar que todo profesional debe mantenerse actualizado, mediante la lectura de los estudios más recientes en sus campos de estudio.

10. La dinámica de coevaluación Autora – Coevaluadora – Revisora resultó una gran estrategia metacognitiva para que las estudiantes mejoraran la calidad de sus producciones, en tanto que, les permitió tomar conciencia de las características del resumen y la reseña, reconocer las fortalezas de sus escritos e identificar los aspectos que debían ser corregidos. Así mismo, debe procurarse que la heteroevaluación se haga al lado del estudiante, para conseguir una retroalimentación más completa.

11. Las secuencias didácticas desarrolladas brindaron a los estudiantes algunas ideas para propiciar autonomía en sus procesos de lectura y escritura. Algunas fueron: siempre averiguar las particularidades de los géneros discursivos que le son asignados en la universidad, analizar algunos ejemplos, escribir varios borradores de texto con base en los criterios dados por los profesores y someter cada versión a revisión de pares, entre otras.

12. Las estudiantes no estaban acostumbradas a los procesos minuciosos de lectura y escritura que pueden tardar varias sesiones. Por ello, se les notó apáticas en ciertos momentos del trabajo. Esto involucra que el docente se pregunte cómo agilizar el acompañamiento. En tal sentido, se propone el siguiente protocolo de recomendaciones para que los profesores orienten actividades de lectura y escritura en clase, al menos una vez en el semestre:

Tabla 3. Protocolo de recomendaciones para acompañar la lectura y la escritura en el aula

Ejercicio de lectura y escritura con base un texto específico (e.j. elaboración del resumen de...)	**Ejercicio de lectura y escritura que implica búsqueda de textos (e.j. elaboración de Documentos Argumentativos Breves (DAB) sobre…)**
1. Indague los presaberes de los estudiantes sobre la obra, el autor, el contexto, etc. 2. Explique por qué es importante leer ese documento. En qué contribuye a la formación académica, profesional o ciudadana de los estudiantes. 3. Lea el texto con los estudiantes en clase. Problematice elementos del texto para que los aprendices puedan descubrir los aportes de la obra. 4. Explique por qué es necesario escribir un resumen. En qué contribuye a la formación académica, profesional o ciudadana de los estudiantes. 5. Pida a los estudiantes escribir la primera versión del resumen basada en sus presaberes. 6. Deconstruya, en conjunto con los estudiantes un par de ejemplos de resumen. Aprovechen para concertar los criterios de evaluación. 7. Solicite a los estudiantes hacer una autoevaluación usando los criterios. Pídale realizar los ajustes. 8. Asigne unos minutos de la clase para que los estudiantes realicen la coevaluación. Las correcciones pueden hacerlas en casa. 9. Genere espacios de tutoría para retroalimentar los resúmenes. 10. Devuelva siempre las evaluaciones de los textos finales.	1. Plantee una pregunta que propicie la participación de los estudiantes. Por ejemplo: ¿Cómo tu profesión puede mejorar la calidad de vida de las personas menos favorecidas? 2. Promueva con los estudiantes una lluvia de ideas con las posibles puestas 3. Pida a los estudiantes plantear la posible solución. 4. Muestre a los estudiantes cómo buscar información fidedigna en fuentes académicas y científicas. 5. Asesore a los aprendices en la selección de las ideas relevantes. 6. Pida a los estudiantes escribir la primera versión del DAB basada en sus presaberes. 7. Deconstruya, en conjunto con los estudiantes un par de ejemplos de DAB. Aprovechen para concertar los criterios de evaluación. 8. Solicite a los estudiantes hacer una autoevaluación usando los criterios. Pídale realizar los ajustes. 9. Asigne unos minutos de la clase para que los estudiantes realicen la coevaluación. Las correcciones pueden hacerlas en casa. 10. Genere espacios de tutoría para retroalimentar los resúmenes. 11. Devuelva siempre las evaluaciones de los textos finales. 12. Estimule la publicación o recopilación de los trabajos de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Anjovich, R. & González, C. (2011) Evaluar para aprender. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.
2. Arenas et al (2014). El resumen. Departamento de Gramática, Lectura y escritura Académicas. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
3. Coll, C. et al. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Infancia y aprendizaje, 15 (190 - 232).
4. CREA. (2012) La reseña. Centro de Recursos para la Escritura Académica.. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual | México.
5. Eco, H. (1984). Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura. (6.a ed.). Barcelona: Gedisa.
6. Gallegos, C. (2019). Elaboración de fichas de lectura. Programa de apoyo a la comunicación académica. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: http://comunicacionacademica.uc.cl/images/recursos/espanol/lectura/recurso_en_pdf_extenso/7_elaboracion_de_fichas_bibliograficas.pdf
7. Giroux, H. (1997): Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós Ibérica.
8. ICFES. (2018). Reporte de resultados por aplicación de Saber Pro UNAB. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
9. Ivanic, R. (2009). Writing as social practice: The roles and challenges of writing in higher education. Conference. Literacy Research Center, Lancaster University.
10. Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE-Centro internacional de Educación y Desarrollo Humano. Bogotá.
11. López, G. y Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina. Universidad de Valle, Cali. 51 – 58.
12. Reinhardt, N. (2010). Infografía Didáctica: producción interdisciplinaria de infografías didácticas para la diversidad cultural. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos, (31), 119-191.
13. Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona. Paidós
14. Stone, M. (2005). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires: Paidós
15. UNAB. (2019). Plan de desarrollo 2019 -2024. Universidad Autónoma de Bucaramanga.

16. UNAB. (2019). Programa de Licenciatura en Educación Infantil [en línea]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Disponible en: https://www.unab.edu.co/programas/licenciatura-educaci%C3%B3n-infantil-profesional-presencial [Último acceso: 26 Sep. 2019].
17. Vygotsky, L. (1964): Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Lautaro.

LA VIDEOCONFERENCIA COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN SIGNIFICATIVA EN LA EDUCACIÓN EN METODOLOGÍA VIRTUAL

Nicolás Gómez Rey
Profesor Programa de Literatura Virtual

RESUMEN

Este informe es el resultado de una experiencia que pone en práctica el diseño, la ejecución y la evaluación de la videoconferencia como estrategia de comunicación significativa en el curso "Literaturas europeas de los siglos XIX al XX", (NRC: 1015), del Programa de Literatura UNAB, metodología virtual. Esta experiencia busca fortalecer la participación de los estudiantes del curso, en las sesiones, al fungir como moderadores y relatores de las temáticas tratadas, modelo adaptado del tradicional Seminario Alemán.

Palabras clave
Videoconferencia, metodología virtual, literatura.

CONTEXTUALIZACIÓN

Esta experiencia se realizó con un grupo de diez (10) estudiantes, entre los veinte y los setenta años, del curso "Literaturas europeas de los siglos XIX al XX", (NRC: 1015), que comenzó el día 27 de agosto y terminará el 09 de diciembre (tercer cuatrimestre 2019), con duración total de quince semanas. Al inicio del curso se dio a conocer a los estudiantes la experiencia investigativa de la que harían parte, con el objetivo de organizar un cronograma que fuera adecuado para todos, así como las necesidades requeridas para las videoconferencias.

La experiencia se desarrolló a lo largo tres videoconferencias, que se dieron una semana antes de cada evaluación de las tres unidades del curso, y dirigidas por el docente Nicolás Gómez Rey, desde la oficina del Programa de Literatura UNAB, los días lunes 23 de septiembre, lunes 21 de octubre y lunes 25 de noviembre de 2019. La plataforma utilizada para las videoconferencias fue *Microsoft Teams*; estas videoconferencias se pueden encontrar en el canal de *Youtube* del docente Nicolás Gómez Rey[16].

PROBLEMA

La educación en metodología virtual requiere continua comunicación asertiva, con miras al buen desarrollo de contenidos y logro de competencias. Así las cosas, para el Programa de Literatura resulta importante pensar en posibles soluciones a estas

[16] Recuperado el 26 de noviembre de 2019: https://www.youtube.com/channel/UCvN2VSDtWAtLRriNq5yLUQg?view_as=subscriber

necesidades de comunicación, por lo que la videoconferencia constituye una oportunidad para plantear discusiones, dar indicaciones específicas alrededor de actividades y hacer retroalimentación oportuna de estas.

Desde la invención de la televisión, a principios del siglo XX, hasta el desarrollo de las tecnologías mediadas por la Internet, en el siglo XXI, se ha pensado en la potencialización de la videoconferencia como recurso de comunicación (sincrónica o asincrónica) bidireccional, mediada por audio y video. El trabajo colaborativo entre estudiantes distantes geográficamente, por ejemplo, así como la mayor integración entre algunos grupos de trabajo son algunas de las ventajas que ofrece este recurso comunicativo. En breve, la videoconferencia va de la mano con los procesos que sustentan los cursos del plan de estudios del Programa de Literatura.

De las anteriores precisiones, surge un problema por investigar: ¿cómo involucrar a los estudiantes de "Literaturas europeas de los siglos XIX al XX" para que participen, como moderadores y relatores, en las sesiones de videoconferencia programadas en el curso?

Aunque la videoconferencia, como se ha dicho, presenta una serie de ventajas para la educación, especialmente en la metodología virtual, es bien conocido que también entrama inconvenientes que generan preguntas sobre el mejoramiento de las prácticas mediadas con esta. Por lo anterior, en esta propuesta se buscaron estrategias didácticas que aumentaran la participación e interacción de los estudiantes, durante las videoconferencias, por lo que se recurrió al modelo de Seminario Alemán, en el que el estudiante es el actor principal en el intercambio de ideas, la generación de conocimientos y la mediación de la información.

Si el problema se centra en la motivación y el compromiso de los estudiantes con las sesiones de videoconferencia, se pensó hacer más activa la participación, al dar roles de moderación y relatoría, con precedentes que dejaran claros los temas por tratar, los tiempos de duración, la metodología de discusión y todo lo necesario para el buen desarrollo de los encuentros y el conocimiento de la experiencia de la que fueron partícipes.

Los objetivos de esta experiencia fueron:

- Afianzar la participación significativa de los estudiantes en las videoconferencias.
- Potenciar la comunicación asertiva y sincrónica entre los estudiantes del Programa de Literatura, metodología virtual.
- Fomentar el nuevo rol del estudiante, como sujeto activo de la educación en metodología virtual.
- Socializar con otros docentes los resultados de esta investigación en prácticas pedagógicas.

MARCO TEÓRICO

El Proyecto Educativo Institucional UNAB (2012) contempla la virtualidad como metodología que dinamiza la educación contemporánea y en la que se implica a la innovación como derrotero del pensamiento educativo. A partir de Lorenzo García Aretio, se rescatan algunas características de esta metodología, que aplican como principios de la experiencia que reporta el presente informe:

1: • Profesor y estudiante no comparten un mismo espacio físico. • En el proceso didáctico se utilizan medios técnicos que facilitan a los estudiantes la comunicación y el acceso a los conocimientos. • El apoyo al estudiante se realiza mediante las tutorías. • El estudiante aprende de manera flexible e independiente. Esto no significa aprender en solitario. • La

comunicación es bidireccional e interactiva entre profesores y estudiantes y entre estudiantes entre sí. • Comunicación permanente con estudiantes en contextos geográficamente distantes. (p. 39)

La insistencia en los nuevos recursos para la comunicación y el conocimiento, en la flexibilidad y bidireccionalidad interactiva, invitan a diseñar, ejecutar y evaluar estrategias que potencien estos principios; de ahí nace, en parte, la videoconferencia como método intervenido desde el Seminario Alemán.

En este orden, hay que exponer, con Cabrero (s. p., 1995), que la virtualidad "…pasa necesariamente por un replanteamiento de la figura del profesor y de las actividades que debe realizar el alumno" (s. p.), todo esto con el objetivo de no incurrir en la réplica de práctica ancladas a la presencialidad, como el monólogo catedrático que no da lugar a la participación continua del estudiante o la implementación de aparatos tecnológicos que replican "un modelo tradicional y bancario de la educación, pero amplificado y potenciado por la tecnología" (s. p., 1995). Ahora bien, el Seminario Alemán se toma como modelo que interviene la videoconferencia; es decir, las figuras de moderador y relator, por ejemplo, se implementan en las sesiones para que el estudiante comprenda que debe jugar un papel de mayor exigencia y responsabilidad en el proceso educativo que, aunque en metodología virtual, también permite discusiones sincrónicas que marcan diversas opiniones y confrontaciones. El Seminario Alemana se puede acercar a la siguiente definición:

En este sentido el seminario investigativo o seminario alemán, como lo afirma Naluz (1988) es el escenario propicio para "preparar al estudiante, no-solo para recibir los frutos de la ciencia, sino fundamentalmente para hacerla." Recobrando su significado etimológico convirtiéndose en un semillero que tiene como finalidad formar investigadores. En tal dirección se refiere Navarro (1986) cuando afirma que el seminario "… No busca inmediatamente la formación de la ciencia, sino la del científico, no le interesa llegar a soluciones verdaderas y originales, sino *que* allí se enseñen y se ejerciten los métodos para llegar a obtenerlas". (s. p., s. f., Garzón)

Finalmente, para anclar las dos dinámicas (Seminario Alemán y Videoconferencia), es necesario precisar que la estrategia de la videoconferencia "es un servicio multimedia que permita la interacción entre distintas personas o grupos de trabajo. Consiste en interconectar mediante sesiones interactivas a un número variable de interlocutores, de formas que todos puedan verse y hablar entre sí" (Chacón, 2003, p. 2). El nuevo rol del estudiante, que se ha mencionado, se apoya y complejiza con la intervención del método del Seminario Alemán, ya que el actor del discurso y la puesta en escena de este es el estudiante que debe trabajar y formarse (ejercer la búsqueda del conocimiento) de manera interactiva y colorativa, en un contexto espacial que carece de presencialidad física, pero que se dota de la amplitud de ciberespacio.

PROCESO DIDÁCTICO

Con esta experiencia se buscó que la videoconferencia fuera una estrategia para que los estudiantes afianzaran su participación continua en el curso de "Literaturas europeas de los siglos XIX y XX"; como se ha insistido, si bien se trata de estudiantes que distan en espacio, es importante fortalecer en ellos una cultura de participación sincrónica y conjunta en la virtualidad. Al mismo tiempo, esta experiencia se podría relacionar con las competencias profesional y tecnológica que contempla el Plan

Educativo Institucional (2012) de la UNAB, en tanto para la primera, por ejemplo, "su fundamento es pragmático porque se relaciona con la práctica profesional; le compete el quehacer mediante el ejercicio de la síntesis que articulará teoría y práctica; su preocupación estará centrada en resolver la pregunta ¿cómo se hace?" (p. 26). El estudiante que modera la videoconferencia, al igual que el relator y los demás participantes, debe conocer de antemano los textos literarios, teóricos y críticos que apoyan la discusión guiada. La capacidad de síntesis y crítica también se ponen en juego en esta experiencia, pues los estudiantes que participan en la videoconferencia son los que desarrollan conjuntamente un pensamiento profesional en torno a temas literarios.

Por otro lado, la competencia tecnológica es inherente a la práctica propuesta, pues la educación en metodología virtual exige el desarrollo de un pensamiento que, de la mano de plataformas digitales, por ejemplo, proponga estrategias que superen los límites de la presencialidad y contribuyan a la búsqueda de un conocimiento vinculado. Con relación a esto, el PEI (2012) rescata de la competencia tecnológica lo siguiente:

Corresponde a una forma de pensamiento que contribuye a la superación de límites, la construcción de explicaciones mediante el uso activo del conocimiento, la organización del pensamiento en el logro de la precisión conceptual, la búsqueda y la evaluación permanentes de soluciones a problemas de la realidad y el ejercicio de la metacognición como garantía de responsabilidad y gestión del propio pensamiento. (p. 36)

En cuanto a la descripción del proceso didáctico y actividades, la experiencia se desarrolló de la siguiente manera:

Al inicio del curso de "Literaturas europeas de los siglos XIX al XX" (27 de agosto), el docente comentó a los estudiantes que serían partícipes de una experiencia en la que se recurriría a la videoconferencia como una estrategia de comunicación significativa. En este anuncio, publicado por la LSM CANVAS, se aclaró que la actividad sería voluntaria, aunque implicaría una nota complementaria para aquellos que fungieran como moderados y relatores en cada sesión.

Ante la reacción de los estudiantes, se procedió a aclarar las pautas para el desarrollo de las videoconferencias. Es decir, en qué posibles fechas y horarios se podrían realizar las actividades, cuál sería el tiempo destinado para las moderaciones, la extensión para las relatorías y cuáles serían los temas y las pautas generales para guiar las discusiones.

Juan Altuve
3 de sep de 2019

Buenas tardes, profesor.
Yo puedo fungir como moderador siempre y cuando las videoconferencias no se realizan los días sábados, puesto que esos días asisto a un taller de escritura creativa.
También agredecería que me explicara cómo va a ser la dinámica, para tener claras las funciones.

Cordial saludo.
Juan S. Altuve.

(1 me gusta)

NICOLAS GOMEZ REY
4 de sep de 2019

Hola, Juan,

Las videoconferencias serían los viernes o los lunes, a las 13h00. Ahora bien, Patricia Lequerica será la moderadora de la videoconferencia acerca de la Unidad 1., el día lunes 23 de septiembre, por lo tanto, tú podrías moderar la sesión que corresponde a la Unidad 2. "Tres dramaturgos", el viernes 18 octubre o lunes 21 del mismo mes.

Lo que debes hacer es sencillo: fungirás como moderador, así que te daré la palabra para que hagas una exposición general de los temas revisados en la unidad, es decir, la lectura de textos literarios y de críticas o textos teóricos; podrás dar la palabra a los compañeros que asistan a la videoconferencia, plantear inquietudes, dar respuestas, concluir tu exposición, es decir, guiarás la discusión.

Podrás utilizar y compartirnos diapositivas, y el tiempo del que dispones es de máximo media hora.

Agradezco mucho tu colaboración y compromiso.

Saludos,

Nicolás

(1 me gusta)

Imagen 1. Aceptación para moderación de videoconferencia, por parte del estudiante Juan Altuve, y aclaración de parámetros, por parte del docente del curso

La primera videoconferencia tuvo lugar el lunes 23 de septiembre, con una duración de cincuenta y siete minutos; la estudiante Patricia Lequerica fungió como moderadora y el estudiante Juan Altuve hizo la relatoría de esta. En la primera sesión participaron cuatro estudiantes de curso: Rosario Palacio, Silvia Burbano, Juan Altuve y Patricia Lequerica.

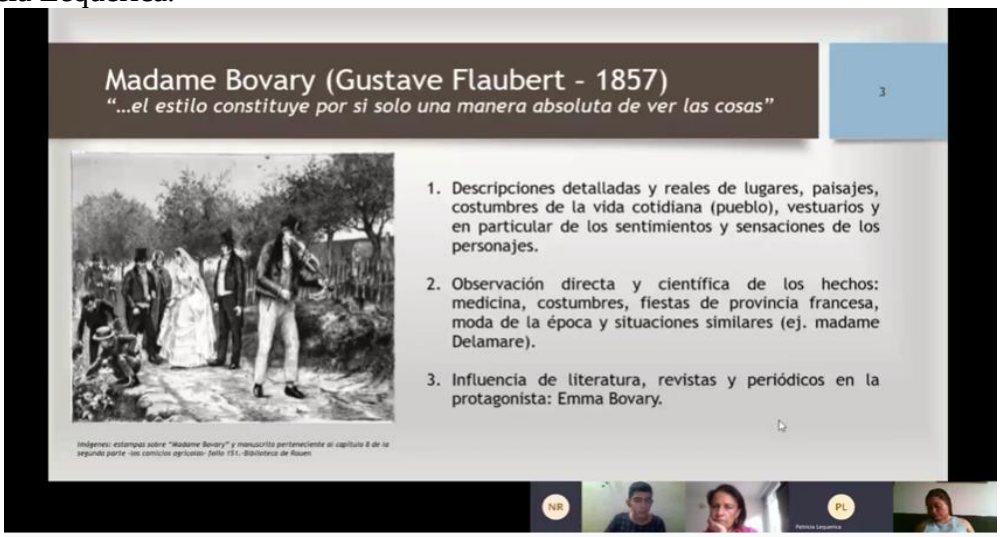


Imagen 2. Primera videoconferencia, 23 de septiembre, con moderación de Patricia Lequerica y relatoría de Juan Altuve

La discusión en torno al Realismo y Naturalismo literarios que se desarrolló en la videoconferencia dio para proponer una extensión de esta en el foro designado para la unidad: "Realismo y Naturalismo". La estudiante moderadora propuso una pregunta, en el foro, que permitió profundizar en los temas tratados, bien fuera la novela *Madame Bovary*, de Gustav Flaubert, o *El jugador*, de Dostoievski.

En esta primera sesión, la participación de los estudiantes fue activa, pues hicieron preguntas pertinentes y aportes puntuales a la exposición de la moderadora; de igual manera, la relatoría, que correspondía a Juan Altuve, fue concisa y recuperó los puntos más importantes de la sesión.

Patricia Lequerica
23 de sep de 2019

buenas tardes compañeros,

Después de la video conferencia, quiero poner en su consideración la siguiente pregunta:

¿Hoy en día, es posible seguir hablando de este tipo de realismo en la literatura? ¿que tan contemporánea es la historia, las realidades de los libros leídos?

(1 me gusta)

NICOLAS GOMEZ REY
23 de sep de 2019

Hola, Patricia,

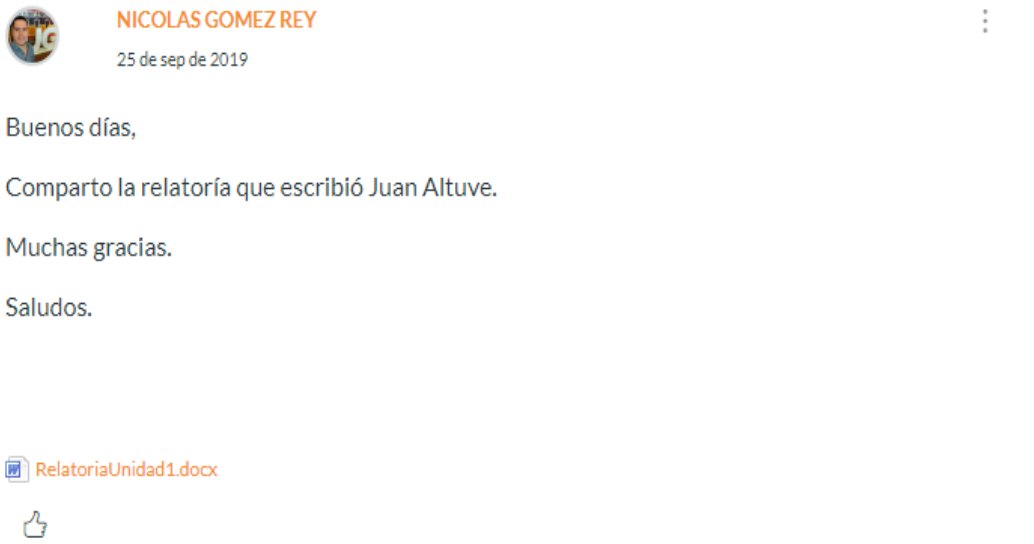
Gracias por hacer las preguntas, pues se relacionan bien con las discusiones que se encuentran arriba. Creo, en parte, que Juan responde con su buen apunte, así como Pablo Montoya sintetiza el punto de vista con relación a la contemporaneidad de Bovary, en el artículo.

Por otra parte, la pasión por el azar, como rescatamos en El jugador, es una insistencia en la vida de hombres y mujeres; la atracción por el abismo (el arrojarse al vacío que irrumpe en la monotonía) es otra constante de la cultura que nos rodea y modela.

Muchas gracias.

Saludos,

Imagen 3. Participación de la estudiante moderadora en el foro "Realismo y Naturalismo", después de finalizada la primera videoconferencia.


NICOLAS GOMEZ REY
25 de sep de 2019

Buenos días,

Comparto la relatoría que escribió Juan Altuve.

Muchas gracias.

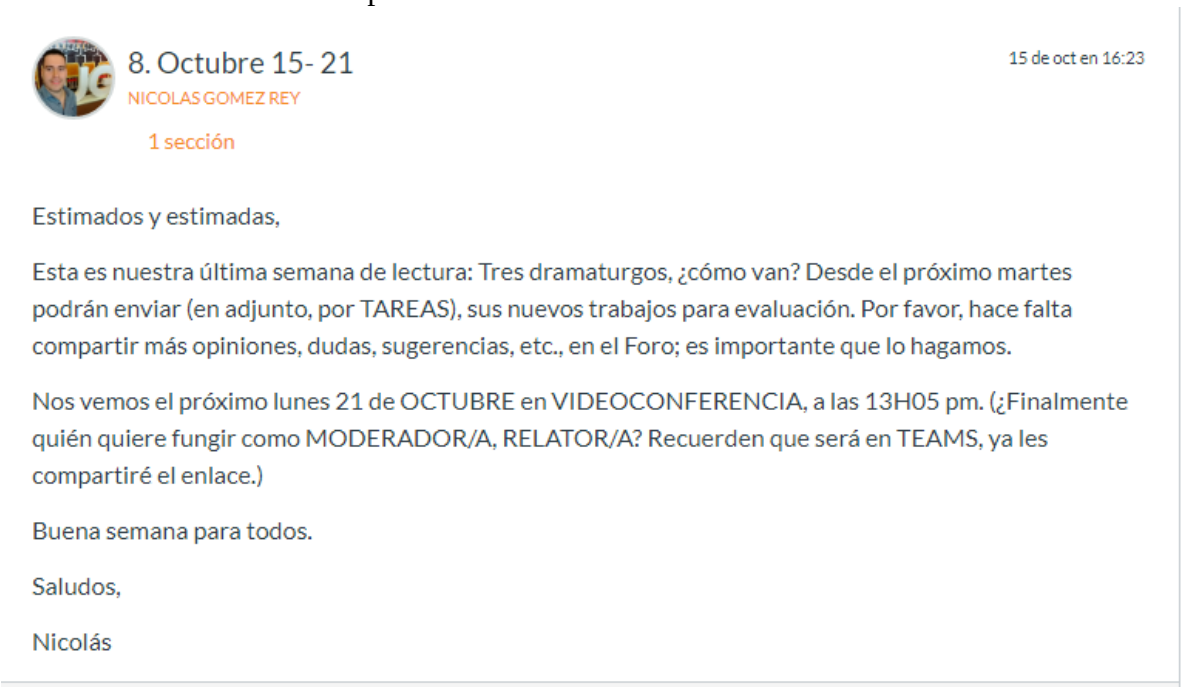
Saludos.

RelatoriaUnidad1.docx

Imagen 4. Envío de la relatoría de la primera videoconferencia, hecha por Juan Altuve

La segunda videoconferencia fue el lunes 21 de octubre, con una duración de cuarenta y siete minutos. Es importante saber que, en esta ocasión, aunque se hizo la convocatoria con una semana de anticipación, no hubo un estudiante que participara como

moderador. Ahora bien, en esta sesión, que fue dirigida por el docente Nicolás Gómez R, al cuestionar a las asistentes Rosario Palacios y Silvia Burbano la razón por la que no moderaron, la respuesta estuvo relacionada con la falta de tiempo para la preparación de esta, lo que implicaba inseguridad por parte de ellas para exponer el tema y guiar la discusión. De igual forma, es de notar que la asistencia en esta videoconferencia se redujo, lo que correspondió, probablemente, a que, si bien esta se había dispuesto para las 13h00, fue necesario reprogramarla para las 14h30 del mismo día, horario laboral en el que los estudiantes tienen menos disponibilidad.



8. Octubre 15- 21

NICOLAS GOMEZ REY

15 de oct en 16:23

1 sección

Estimados y estimadas,

Esta es nuestra última semana de lectura: Tres dramaturgos, ¿cómo van? Desde el próximo martes podrán enviar (en adjunto, por TAREAS), sus nuevos trabajos para evaluación. Por favor, hace falta compartir más opiniones, dudas, sugerencias, etc., en el Foro; es importante que lo hagamos.

Nos vemos el próximo lunes 21 de OCTUBRE en VIDEOCONFERENCIA, a las 13H05 pm. (¿Finalmente quién quiere fungir como MODERADOR/A, RELATOR/A? Recuerden que será en TEAMS, ya les compartiré el enlace.)

Buena semana para todos.

Saludos,

Nicolás

Imagen 5. Convocatoria, en anuncio semanal en CANVAS, para la segunda videoconferencia

De la segunda videoconferencia hay que rescatar que resultó una buena relatoría, escrita por la estudiante Rosario Palacio, que se compartió en el foro “Tres dramaturgos” que también se dinamizó con la pregunta surgida de la videoconferencia, y planteada por la misma relatora. Es posible decir, entonces, que el recurso de la relatoría, resultado de la videoconferencia, permite afianzar conocimientos en torno a los temas tratados, que en este caso se centraron en tres dramaturgos del siglo XIX y XX: "Casa de muñecas", Henrik Ibsen; "El jardín de los cerezos", Anton Chejov, y "Ópera de dos centavos", Brecht.

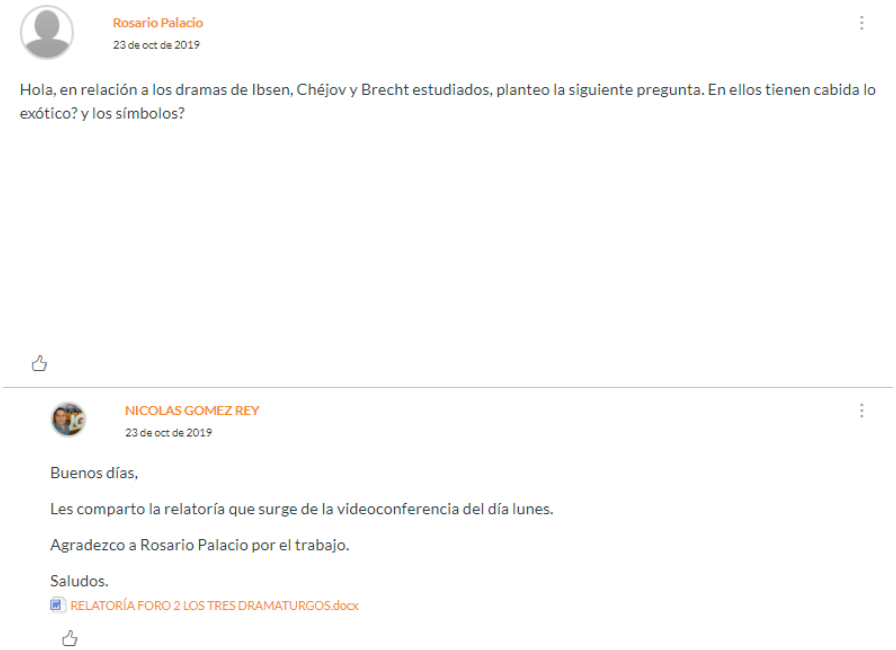


Imagen 6. Pregunta y relatoría hechas por la Rosario Palacio, y compartidas en el foro Tres dramaturgos

Finalmente, la última videoconferencia fue el lunes 26 de noviembre, moderada por el estudiante Juan Altuve y con una duración de una hora y once minutos. Esta sesión, que se centró en la novela del siglo XX, tratada desde la obra *Al faro*, de Virginia Wolf, fue la más asistida (cinco estudiantes): Patricia Lequerica, Diana Henado, Rosario Palacio, Silvia Burbano y Juan Altuve.

Imagen 6. Tercera videoconferencia, 25 de noviembre de 2019

La pregunta que genera discusión en el foro “La novela europea en el siglo XX” fue planteada por el mismo moderador, mientras que la relatoría estuvo a cargo de la estudiante Silvia Burbano.

Imagen 7. Pregunta derivada de la última videoconferencia, y compartida en el foro "La novela europea en el siglo XX"

RESULTADOS

De esta experiencia que entendió a la videoconferencia como estrategia de comunicación significativa se esperaba que permitiera comprender, en parte, el comportamiento de los estudiantes como moderadores, relatores y audiencia de las sesiones, al tiempo que se fortaleciera la participación de todos como comunidad virtual que desarrolla competencias profesionales y tecnológicas. Hay que rescatar, en primer lugar, que los estudiantes que participaron en las tres sesiones tienen un compromiso férreo con el proceso de aprendizaje; por tal razón, para ellos es relevante el encuentro sincrónico virtual que permite discutir en torno a novelas y temas literarios que fueron evaluados en el curso, así como el desarrollo conjunto de pautas para la escritura de textos críticos literarios, metodología de evaluación de "Literaturas europeas de los siglos XIX al XX".

La videoconferencia modificada a partir del método del Seminario Alemán permitió que los estudiantes tomaran la palabra y guiaran el curso de los contenidos temáticos, en la medida en que se exigieron problemas teóricos y críticos en torno a la literatura, lo que estrecha mano con las competencias profesional y tecnológica que traza el PEI UNAB.

Si se piensa en evidencias del proceso, hay que rescatar que, aunque la participación en las sesiones no fue mayoría (un promedio de cuatro estudiantes sobre un total de diez), el diálogo fue continuo y esto condujo a una mejora en la escritura de los textos evaluados. También, las videoconferencias extendieron la discusión a otro espacio ideal para la metodología virtual, el foro; hay que recordar que la experiencia de cada sesión implicaba que, al finalizar cada una, se lanzara una pregunta en el foro, con el objetivo de ampliar las discusiones. Es importante entender, también, que cada una de las relatorías fue una excusa para practicar la síntesis textual y concretizar los puntos más

relevantes de las discusiones, que sirvieron como guía para la escritura de los textos evaluados en el curso.

CONCLUSIONES

En esta experiencia se tomó a la videoconferencia como una estrategia para crear cultura de participación sincrónica y conjunta, en la virtualidad. De lo observado a lo largo del proceso, se deduce que es necesario que la videoconferencia no sea una réplica de la cátedra que recae en monólogo y que afecta, por momentos, a la educación presencial. Por esto, la videoconferencia como estrategia modificada que recurre a las figuras de moderadores, relatores y audiencia, que toma la palabra, puede dinamizar una comunicación significativa que exija y contribuya al compromiso de los estudiantes y al desarrollo de las competencias profesional y tecnológica.

Se sugiere, igualmente, que la videoconferencia se extienda como una estrategia a la que pueda recurrir la comunidad universitaria que sustenta sus procesos en la virtualidad. También, es importante saber que la videoconferencia no puede sustraerse al momento del encuentro en la plataforma virtual, sino que debe estar ligada a otros espacios, como fue el caso del foro, en el curso de "Literaturas europeas de los siglos XIX al XX", y como generador de preguntas y de participaciones que promuevan múltiples sentidos alrededor de la literatura, u otras disciplinas. Para el caso del Programa de Literatura, la videoconferencia puede verse como estrategia para relacionar objetivos y propuestas del Núcleo Integrador del Programa; por ejemplo, en el proceso de evaluación de este Núcleo, la videoconferencia sería el espacio para que confluyan paneles, jornadas de crítica y retroalimentaciones a partir de los resultados de estos procesos integradores.

En la evaluación de la experiencia, hay que valorar la eficacia de esta a partir del interés, el compromiso y la constancia de los estudiantes que participaron en ella. Para el futuro, es importante darle continuidad al proceso de la videoconferencia que recurre a los moderadores, relatores y audiencia general, pues son ellos los que trazan los caminos para exponer y resolver las inquietudes que los contenidos de los programas generan; la aclaración de la duración de las videconfoenrecias, como la estipulación de fechas y horarios convenientes para todos los participantes es imperativa y relevante.

Esta es apenas la primera experiencia en la que se toma a la videoconferencia como estrategia intervenida para fortalecer y afianzar la participación y consecuente reunión sincrónica de los estudiantes de un curso del Programa de Literatura; el trabajo debe continuar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cabrero J. (1995). "El ciberespacio: el no lugar como lugar educativo." Universidad de Sevilla. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_11/nr_181/a_2255/2255.htm
2. Chacón Medina, A. (2003). "La videoconferencia: conceptualización, elementos y uso educativo." *Ética*. Universidad de Granada. Año I, Número 2. Recuperado de: http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/La%20videoconferencia.pdf

3. Garzón Castrillón, M. A. (s.f.). “El seminario investigativo o seminario alemán.” Recuperado de: http://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/364760/mod_resource/content/1/El%20seminario%20investigativoo%20seminario%20Aleman%20MGarzon.pdf
4. PEI. (2012). Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia.

ENSEÑANZA DE LA CRÓNICA PERIODÍSTICA EN EL CURSO TEXTOS ESPECIALIZADOS DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL DE LA UNAB

Ricardo Jaramillo Pulgarín
Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes
Programa de Comunicación Social
Docente

1. Justificación

La crónica periodística es uno de los géneros del periodismo que más corrientes contrarias despierta: los apasionados por el oficio de escribir consideran que la crónica permite contar historias con las subjetividades inherentes a cada narrador, mientras que los técnicos la consideran un elemento para dar información interpretada y valorada, sin importar la visión de quien la narra.

Enseñanza de la crónica periodística en el curso Textos especializados del Programa de Comunicación Social de la UNAB

Lo significativo es que este género es fundamental en el periodismo y cada persona que ya sea en un aula de clases o en una sala de redacción se aventura a enseñarla, tiene su propio método para hacerlo.

Desde hace algo más de cuatro años (nueve semestres), el autor de este texto tiene a su cargo el curso Textos especializados, correspondiente al quinto semestre del Programa de Comunicación Social de la UNAB, en el cual dedica la mitad del curso (7 semanas) a la enseñanza de la crónica. Durante estos cuatro años han pasado decenas de estudiantes que, siguiendo las indicaciones dadas en este curso, se han aproximado y algunos han profundizado en dicho género periodístico, y han publicado sus textos en el periódico *15*, que es el laboratorio de periodismo escrito y digital del Programa de Comunicación Social.

Por esta razón, este trabajo pretende contar cómo ha sido la experiencia de enseñar el proceso de elaboración de la crónica periodística en la UNAB; dicho proceso comprende la investigación de la historia (cómo reportear), captación de información, transformación de la información en crónica y difusión en un medio de comunicación.

Pero además, busca elaborar un documento que sirva de manual o guía para futuras generaciones de estudiantes y profesores.

Por estas razones, este documento tiene como objetivo fortalecer el proceso de enseñanza de la crónica periodística en el curso Textos especializados del Programa de Comunicación Social de la UNAB.

El objetivo general mencionado, se apoya en otros objetivos específicos: contar de manera cronológica la experiencia de enseñar el proceso de elaboración de la crónica periodística en el curso Textos especializados; diseñar una estrategia didáctica para la

enseñanza de la crónica periodística, y recopilar crónicas que por su calidad han sido publicadas o presentadas para su publicación en el periódico *15* de la UNAB.

2. Problema

Cómo diseñar una metodología didáctica para la enseñanza de la crónica periodística en el programa de Comunicación Social de la UNAB.

3. Población a quien va dirigida la propuesta

Estudiantes de Comunicación Social que inician el componente de profundización profesional en Periodismo y profesores del área de periodismo escrito.

4. Objetivos

- Documentar la experiencia de enseñar el proceso de elaboración de la crónica periodística en la UNAB.
- Elaborar una metodología didáctica para la enseñanza de la crónica periodística.

5. Estrategia implementada

De acuerdo con (Suárez, Ochoa, & Dávila, 2005) la documentación por parte de los maestros de su quehacer en un curso facilita conocer el contexto interno y externo del mismo.

Permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción. También, habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer el carácter cambiante y particular de estas prácticas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan, así como atender a las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares. (p. 30)

A su vez, (Dávila, 2011) sostiene que esta estrategia tiene su sustento metodológico "en la tradición etnográfica y la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación, y en la investigación-acción participativa".

Los autores proponen una "ruta" para la elaboración de la documentación que comprende cinco "estaciones": 1. Identificación y selección, 2. Escritura y reescritura, 3. Edición pedagógica, 4. Publicación, y 5. Circulación.

Cada uno de estos pasos se explica de forma somera así:
Identificación y selección de las prácticas pedagógicas que se van a contar, en ese caso, cómo se enseña la escritura de la crónica periodística en el curso Textos especializados del programa de Comunicación Social de la UNAB.

Escritura y reescritura de la experiencia, es decir, la narración (con varias versiones) de la experiencia.

Edición pedagógica, esto implica que el texto debe ser leído no solo por el autor, quien lo adecuará al contexto del momento, como se propone en el punto anterior, sino por otros docentes, quienes pueden aportar sus reflexiones para la consolidación del documento.

Publicación del texto que cuenta la experiencia.
Circulación del texto en diferentes ámbitos (estudiantes, docentes) para generar discusiones en torno a los saberes construidos durante la elaboración del texto.

6. Resultados

A continuación se presenta la narración de la experiencia del curso Textos especializados del programa de Comunicación Social.

6.1. Contenido del curso

El curso Textos especializados forma parte del plan de estudios del Programa de Comunicación Social de la UNAB y se imparte en el quinto semestre. Es común para los dos componentes de profundización profesional (Organizacional y Periodismo), y en él se abordan contenidos de vital importancia para el futuro desarrollo profesional de los comunicadores (ver tabla 1).

Contenidos (unidades y temas) del curso Textos especializados	
Unidades	Temas
1. Géneros. La historia. La noticia.	1.1 Géneros periodísticos. 1.2 Historia 1.3 ¿Cómo investigar (reportear) la historia? 1.4 Narración, formas de narrar, narradores. 1.5 Noticia. Elementos, origen de la noticia (fuentes), estructura, escritura, titulación.
2. Entrevista	2.1 Tipos de entrevista. 2.2 ¿Cómo entrevistar? 2.3 ¿Cómo escribirla? 2.4 Edición.
3. Crónica	3.1 Antecedentes 3.2 Crónica periodística 3.4 Elementos, características 3.5 Tipos de crónica 3.6 Fuentes de información 3.7 Estructura y escritura. 3.8 Titulación. 3.9 Elementos literarios en la crónica.

Tabla 1. Unidades y temas del curso Textos especializados. Fuente: guía cátedra del curso, Programa de Comunicación Social UNAB.

La primera unidad se aborda durante las siete primeras semanas del periodo académico: la segunda, durante las semanas 8 y 9, y la tercera ("Crónica"), durante las siete finales.

El proceso parte de refrescar conceptos relacionados con los géneros periodísticos para centrarse en el género básico de la comunicación: la noticia, con el ánimo de lograr que los estudiantes sepan el valor que tiene compartir información en sus escritos.

6.1.1. Géneros periodísticos

Son las categorías o clases en las que se clasifican los textos periodísticos según sus rasgos de forma y contenido; es decir, de acuerdo con García P. & Gutiérrez C. (2011) están definidos por dos aspectos: lo que busca el periodista al escribir y la manera como presenta lo que escribe.

Mediante estas estrategias comunicativas, el comunicador social puede informar sobre sucesos reales (pues si lo hace de ficticios estaría haciendo literatura); es decir, interpreta los hechos y los da a conocer, tal como lo contempla el Proyecto Educativo del Programa de Comunicación Social: "Periodismo es la capacidad de intervenir en la construcción de opinión pública, por intermedio de la captación, transformación y difusión de información de manera independiente o para los distintos medios de comunicación (radio, prensa, televisión o Internet)", (Universidad Autónoma de Bucaramanga, 2016).

De esta forma, los estudiantes del curso Textos especializados entonces conocen las tipologías de géneros periodísticos que en la actualidad trabajan los periodistas y medios de comunicación: noticia, crónica, informe, reportaje, artículo, entrevista, perfil y fotorreportaje, y en la asignatura en mención, se centran en modo especial en dos: noticia y crónica, tal como lo consigna la Guía Cátedra del curso.

6.1.2. Cómo reportear

En este apartado, que se podría simplificar en cómo reportear, el estudiante ve los aspectos fundamentales para la captación de la información. Para tal fin, se toma como bibliografía básica o guía el libro *Cómo hacer periodismo* elaborado en 2002 por un equipo de periodistas de la revista *Semana*, liderados por María Teresa Ronderos; aquí, los autores dan pautas desde cómo buscar una historia, cómo investigar una información, hasta cómo escribirla.

Otro de los textos de cabecera del curso es *El blanco móvil*, del periodista español Miguel Ángel Bastenier, quien pese a ser uno de los fundadores de la Escuela de Periodismo del diario *El País* (España) y una autoridad académica en el ámbito periodístico, sostenía que para hacer periodismo no era necesario estudiarlo en una escuela, sino practicarlo (Bastenier, 2001).

Por supuesto que no. La carrera de periodismo no es una carrera académica más; en todo caso, menos. Si en lo que llamamos carreras clásicas –Derecho, Ingeniería, Medicina, Arquitectura, etc.–, es perfectamente cuantificable el corpus teórico para obtener la licenciatura, ¿dónde están los libros que hayan que conocer para ser periodista? Claro que los hay, pero no son de texto; no hay libros, ni manuales definitivos en periodismo. (…) Por eso digo que el periodismo no se enseña, pero se aprende, a condición de que uno sepa dónde y con quién. Y, sin rechazar que se cursen estudios de periodismo, como yo mismo lo hice –porque charlar con los amigos en el bar de la facultad no perjudica a nadie– contemplemos otras posibilidades de estudios superiores. (…) Cursar ciencias de todo tipo es bueno para luego cursar periodismo. (p. 247)

Por eso, lo contenido en este apartado es extractado de los textos mencionados y de la propia experiencia del docente durante el desarrollo de los cursos.

Lo primero que se les aclara a los futuros comunicadores es que para encontrar una historia, hay que saber buscar y eso se hace con una acertada planeación; no consiste de forma simple en proponer un tema y escribir sobre eso; hay que trazar un plan en el que conste cuáles son las fuentes que debería abordar (personales, documentales…) y qué les va a preguntar: también, lugares que debe visitar para hacer observación, descripción y entrevistas, pues la narración y la investigación se complementan.

Kapuscinski (2006) decía una frase que se volvió un axioma del periodismo: "Hay que buscar un 100 % de información para escribir un 10 %", por algunos interpretada o parafraseada como "si quieres escribir 10 páginas, busca información como si quisieras escribir 100"; es decir, el estudiante conoce que lo importante de sus textos es la información.

Entre los consejos que dan Ronderos, León, Sáenz, Grillo, & García (2002) para reportear, están:

- Use los cinco sentidos. Es decir, el reportero no se debe limitar a grabar o copiar información y confiar en su memoria; también debe sentir, oler, probar, tocar… estos sentidos también son fuente de información.
- Descubra los detalles. Todo elemento del contexto, por mínimo que parezca, podría aportar información.
- Busque escenas. Durante la investigación de la historia, el reportero puede encontrarse con tensiones, paradojas, dramas, anécdotas, entre otras escenas que son un insumo para la escritura de su texto.
- Investigue las cifras. Como se explicará más adelante en este trabajo, la precisión es una de las cuatro claves para un buen texto (las otras son sencillez, coherencia y claridad). Las cifras, guarismos, porcentajes, cantidades y enumeraciones son una información vital en todo escrito periodístico.
- Entreviste sin preguntar. La observación es vital. Una fuente al hablar puede decir una cosa, pero con su gestualidad, puede transmitir lo contrario.
- Haga preguntas para ganar tiempo. Es normal que las fuentes se sientan nerviosas al momento de hablar con un comunicador "armado" de grabadora, cámara o libreta. Preguntas sencillas –para entrar en confianza o romper el hielo–, relajan la situación y hasta pueden aportar información vital para el escrito.
- Registre los diálogos. Esto quiere decir que en todo escrito periodístico deben estar citadas las fuentes, no solo de forma parafraseada o interpretada, también deben estar testimonios textuales, encomillados, para que en el texto haya voces diferentes a la del autor.
- Busque la contraparte. Es común encontrar temas en las que una fuente da una información relacionada con una persona, grupo de personas o entidad; el comunicador debe contrastar esa información con dichos individuos, con el ánimo de no incurrir en omisiones.
- Convierta opinión en información. Las fuentes suelen dar información rodeada de subjetividades o de pareceres propios. En géneros narrativos, como la crónica, estas opiniones pueden ser fuente valiosa de información si se le pide a la fuente que la describa.
- Nunca asuma que sabe o que el lector lo sabe todo. Es un error común en el comunicador, pues considera que una información que para él es común o la conoce, (por simple que sea) también la conocen sus lectores y no es así, pues el comunicador no sabe quién o quienes van leer sus textos y las personas difieren en su nivel de alfabetización.

- Trate bien a las fuentes. La persona se abre al periodista si este se muestra sincero, no es arrogante y es amable; además, esta cordialidad le permitirá ampliar su directorio de fuentes.

6.1.3. La noticia

Es el género básico del periodismo. Su concepto es tan antiguo que no se puede precisar una definición única o concluyente; desde la antigua Grecia los grandes pensadores se dedicaron a relatar y escribir sobre su cotidianidad, por eso se pueden encontrar miles de definiciones que coinciden en afirmar que noticia es el relato de un suceso importante que acaba de suceder o que apenas se conoce.

Esas múltiples definiciones también coinciden en unos aspectos que se deben cumplir para que un hecho sea noticioso: debe tener novedad, originalidad, importancia y gravedad para las audiencias, ya sea por su proximidad geográfica o por la cantidad de personas y lugares implicados.
Los elementos de la noticia, según García P. & Gutiérrez C. (2011) son:

- Información detallada sobre el hecho de actualidad de manera que pueda describirse de forma precisa lo ocurrido.
- Antecedentes y consecuencias del hecho de actualidad, con el fin de que el público entienda las razones por las cuales ocurrió y lo que podría acontecer a partir de su ocurrencia.
- Comparaciones con casos similares que han ocurrido en ocasiones anteriores en otros lugares del mundo y las medidas que se han aplicado para dar solución a la problemática generada por esos hechos, pues esto permite hallar nuevas ideas a quienes deben tomar decisiones y acciones sobre el nuevo hecho. (p. 63).

6.1.3.1. Las fuentes

La información para las noticias se origina en las fuentes, que son todos aquellos emisores que le aportan datos al periodista sobre un tema o hecho concreto.
Algunas fuentes de información son:

- Los hechos o sucesos.
- Información de ciudadanos.
- Testigos de hechos o sucesos.
- Declaraciones estatales.
- Grupos representativos de la sociedad.
- Estudios de expertos.
- La observación directa.

Así como no se puede precisar una definición exclusiva de la noticia, tampoco existe una clasificación última de las fuentes de información. Desde la propuesta por Borrat Mattos (1989) quien planteó dividirlas de manera básica en primarias (si están informadas del hecho porque son participantes o testigos) y secundarias (aquellas que se informan mediante relatos de las fuentes primarias), pasando por quienes proponen dividirlas según la facilidad de acceso a ellas, hasta llegar a otros como Castelli (1996) quien propuso dividir las fuentes en pasivos e interesados, de acuerdo con el interés que pueden tener en la difusión de un hecho. En resumen, las fuentes pueden clasificarse en categorías dependiendo del hecho a informar, de la información buscada y obtenida, del medio de comunicación que publicará la noticia, del reportero o del alcance (ver tabla 2).

Tipología	Fuentes
Frente a los hechos	• Directas • Indirectas
Origen de la información	• De origen • Complementarias
Frente a su acceso	• Exclusivas • Compartidas
Frecuencia de contacto	• Constantes • Temporales
Según su institucionalización	• Oficiales • No oficiales
Identificación	• Públicas • Anónimas

Tabla 2. Clasificación de las fuentes de información. Elaboración propia.

6.1.3.2. Orden de la información

Una vez finalizada la reportería, el comunicador no inicia de inmediato la escritura de la noticia, pues primero debe efectuar un proceso de selección y ordenación de la información recopilada, común para todos los géneros periodísticos.

Cuando se habla de la noticia como género, se debe tener en cuenta un aspecto conocido como "hecho noticioso" o "hecho noticiable" (Martini, 2000) que es el aspecto o la información más importante de todo lo recopilado y es la que marca el hilo conductor del texto. Así lo describen también Jaramillo P. & Sandoval M. (2016) cuando hablan del ejercicio periodístico:

"En el ejercicio periodístico de cualquier medio el reportero busca información que le suministran fuentes diversas; luego procede a ordenarla de manera que entienda el hecho; una vez lo tiene claro, selecciona los datos que le sirven para construir su relato periodístico e identifica cuáles le hacen falta. Una vez tiene la información completa, reordena los hechos, esta vez, de manera jerárquica; es decir, identifica cuál es el hecho noticioso, los que lo soportan y demás datos complementarios. Esta labor cotidiana del periodista es similar al proceso de comprensión de lectura en el que se identifica una idea principal (el hecho noticioso), ideas secundarias y complementarias. (p. 102)

En el curso Textos especializados, cuando el estudiante se enfrenta a este proceso, el docente le indica que para que la tarea sea más sencilla, haga una lista de la información con la que cuenta (todas las ideas); una vez finalizada esta lista, proceda a seleccionar lo que necesita y lo que no para su noticia (ideas principales e ideas accesorias), y por último, las ideas que sí necesitan, las ordene por importancia (del hecho más importante, al menos importante); la idea "más importante" es el "hecho noticioso" y por ahí debe empezar a escribir la noticia.

Como se indicó, este proceso es común para todos los géneros periodísticos, con la variante de que dependiendo del género, el "hecho noticiable" no siempre debe ir primero en el texto (como ocurre en la noticia); en la crónica, por ejemplo y como se explicará en ese apartado, el texto puede iniciar con una descripción de lugar donde ocurre el hecho, con un testimonio de alguno de los protagonistas, con una suma de datos informativos o con una reflexión del autor, entre otros.

Cabe aclarar que en las noticias los hechos se cuentan por orden de importancia y no de manera necesaria por su ocurrencia cronológica, pues en los hechos no siempre lo

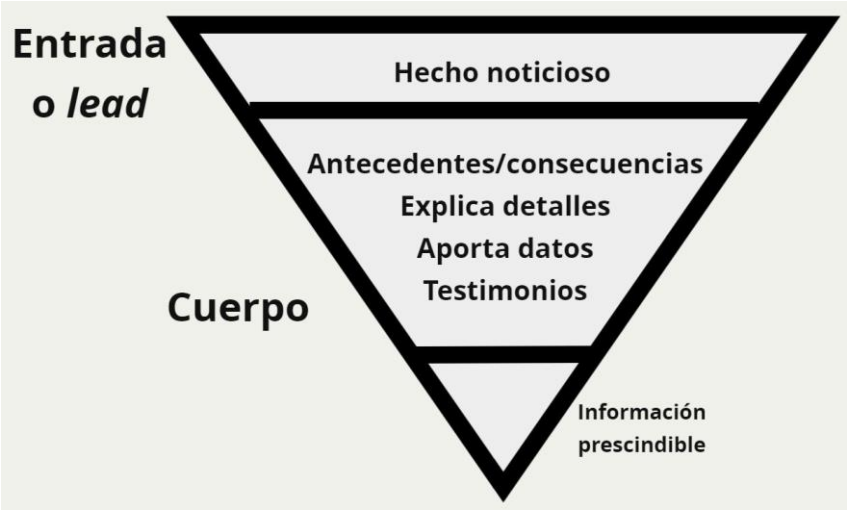
que sucede de primero es lo más importante. Para ilustrar lo anterior, se hace referencia a un encuentro deportivo –un partido de fútbol entre dos seleccionados nacionales– que inicia con la asistencia del público al escenario, las formaciones de los dos equipos, los jueces designados para dirigir el partido y el inicio de las acciones. Luego suceden los hechos propios de este tipo de deportes, acciones, jugadas, goles, amonestaciones… hasta llegar al final del mismo que es cuando se conoce el resultado.

Pues bien, una noticia sobre este encuentro no contará los hechos de esta forma, sino que empezará por el más importante, en este caso, el resultado final. Luego deberá aportar información que no se evidenció en el juego, como qué significará para cada equipo el resultado, testimonios de los protagonistas, de los entrenadores y de los aficionados, reseñará quién o quiénes sobresalieron en el juego y por último, dará detalles accesorios que en el recuento cronológico, aparecen de primero: escenario, asistencia de público, árbitros…

6.1.3.3. Escritura de la noticia

Aunque no hay una estructura definida para escribir una noticia (García P. & Gutiérrez C., 2011), el periodismo llamado "tradicional" se inclina por una característica conocida como la "Pirámide invertida", es decir, que la información (que como se indicó, no siempre va de forma cronológica) se cuenta de mayor importancia –base de la pirámide– a menor –punta de la pirámide–, (ver gráfica 1); esta estructura es propia de los medios que priman la inmediatez de la información (televisión e internet) porque la atención se centra en el primer párrafo; mientras que los medios impresos, al no contar con esa inmediatez, han ido transformando la "Pirámide invertida" por otras estructuras más flexibles y narrativas para mostrar los hechos noticiosos (Ronderos et al., 2002).

Estructura de la noticia: "Pirámide invertida"



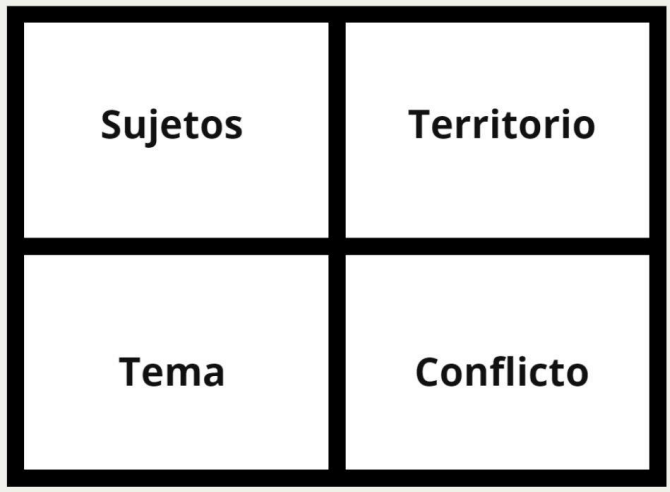
Gráfica 1. Estructura de la noticia. Creación propia.

Esta estructura debe responder a seis preguntas básicas: ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? y ¿cómo?, en orden de importancia de acuerdo con el tema tratado. Estas preguntas son conocidas como las "6 W" por su equivalencia en inglés: *what, who, when, where, why* y *how* que tienen sus antecedentes en el escritor británico Joseph Rudyard Kipling (1865-1936) en su trabajo *Just so stories* (Solo historias) de 1902, cuando escribió:

Tengo seis honestos sirvientes

(me enseñaron todo lo que sé);
sus nombres son Qué y Por qué y Cuándo
y Cómo y Dónde y Quién.
Cabe anotar que en los textos periodísticos estas preguntas se responden repetidas veces; es decir, una noticia –por ejemplo– responde a varios qué, quién, cuándo, dónde, por qué y cómo, variando de acuerdo con su importancia.
En cuanto a estructuras diferentes a la "Pirámide invertida", Alarcón (2018) propone organizar la información en cuatro aspectos: sujetos, territorio, tema y conflicto (ver gráfica 2).

Estructura de la noticia: cuadro de información



Gráfica 2. Estructura de la noticia. Fuente: Alarcón (2018).

Esos cuatro elementos, según explica el autor, sirven para que el periodista se pregunte: "¿Qué está pasando? (…) En una noticia bien contada los protagonistas son nuestros sujetos, que se mueven en un territorio en el que ocurre un acontecimiento; ese hecho noticioso se refiere siempre a un 'tema' y en él se expresa un conflicto social, humano, cultural o político" (Alarcón, 2018).
Este esquema permite que el periodista recolecte varios elementos para cada categoría.

"Toda noticia o historia –todo relato, en definitiva– es un recorte. La diferencia es que en la pirámide invertida el recorte es ejercido principalmente por el modelo: en el periodismo narrativo, quien decide es el periodista" (Alarcón, 2018).

Como se ha explicó al inicio de este ítem, no hay una estructura definida para escribir una noticia, pero para el caso del curso Textos especializados, la enseñanza se enfoca en el modelo tradicional para darle peso a la información pura, a lo noticioso, y para que el estudiante asimile de una forma fácil y práctica una manera de organizar la información. En su desarrollo académico en otros cursos más avanzados del programa de Comunicación Social y en su ejercicio profesional, podrá "pulir" su estilo y adoptar nuevas formas de escribir noticias.

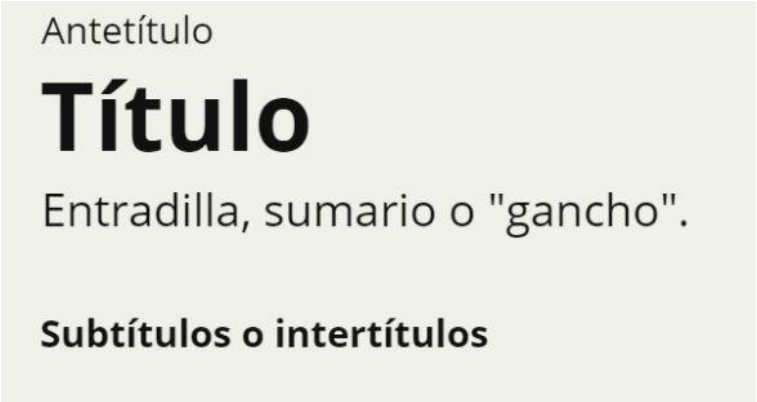
El lead
También conocido como "entrada", es el primer párrafo de todo escrito periodístico. Su nombre viene del término inglés que podría traducirse como "liderar".
El *lead* es autosuficiente; es decir, debe contener la información más importante de la noticia (hecho noticioso) y, en dado caso de que una persona solo lea este primer párrafo, debe quedar enterado de qué es lo noticiable.

Aquí se responde la pregunta (o preguntas) más importante y se anima al lector a continuar con el texto.

El cuerpo
Contiene información que amplía y explica el *lead*, van antecedentes y consecuencias. Son varios párrafos que le dan sustancia a la información, en ellos van los testimonios de las fuentes, se deben incluir datos y cifras.
En el cuerpo de la noticia se responde a las preguntas que faltaron en el *lead*.
Al final del cuerpo se incluye información secundaria, datos que en casos de falta de espacio en el medio, se puede prescindir de ellos sin que la información se vea afectada.

El titular
El titular es la "ventana" de la información. Atrae al lector y lo interesa en el tema. Está compuesto por antetítulo, título y sumario (entradilla o gancho) (ver gráfica 3).

Estructura del titular



Gráfica 3. Estructura del titular. Creación propia.

Por su carácter de texto informativo, las noticias deben tener titulares también informativos; estos surgen de una condensación del *lead*. Se aconseja usar un verbo (en lo posible, conjugado) pues estas palabras indican acción.
En los titulares, el antetítulo y la entradilla pueden ser prescindibles (depende del estilo del periodista o del medio de comunicación), pero siempre debe ir el título; además, cada parte es independiente; es decir, no continúan entre sí, porque si se quita el antetítulo o la entradilla, el titular no puede perder sentido.
Se aconseja que el titular en las noticias sea lo último que se escriba, pues si se hace de primero (es decir, antes de escribir el *lead*) se puede caer en el error de escribir en él el hecho noticioso y omitirlo en el primer párrafo.

6.1.4. Las citas en los textos periodísticos

Los textos periodísticos deben incluir testimonios, voces, impresiones de las fuentes de información. La citación en estos textos se rigen por las normas de la gramática del español y difiere a la forma de citar de los textos académicos, normados por estándares nacionales o internacionales como Icontec y APA.
En los textos periodísticos se puede citar de tres formas: textual (cita directa), interpretada (indirecta) y mixta.

6.1.4.1. Cita textual

Se enmarca entre comillas dobles y se escribe de manera literal lo que dijo la fuente. Por ejemplo:

- … frente a esta situación el mandatario local indicó: “La medida de restricción vehicular conocida como ‘pico y placa’ se modificará, pero no se quitará”.
- “La medida de restricción vehicular conocida como ‘pico y placa’ se modificará, pero no se quitará”, afirmó el alcalde de Bucaramanga.

Cabe anotar que si bien la cita textual indica que se debe decir de forma exacta lo que dice una fuente, para facilitar la lectura y la comprensión del texto, se pueden omitir algunas palabras o formas de hablar de las personas, siempre y cuando no se afecte el sentido de lo expresado.

Por ejemplo los siguientes testimonios: “Eh, pues, a ver… eh, pues… sí, o sea, pues para mí sí es importante que se haga eso, ¿cómo es que se dice?, o sea sí, eso, el pico y placa” y “En mi Gobierno trabajaré por los niños, trabajaré por los jóvenes que son el futuro, trabajaré por los ancianos, trabajaré por las madres cabeza de hogar y trabajaré por todos y cada uno para ser una mejor ciudad” , se aconseja modificar los testimonios por: “Para mí sí es importante que se haga el pico y placa” y por “En mi Gobierno trabajaré por los niños, los jóvenes, los ancianos, las madres cabeza de hogar y por todos para ser una mejor ciudad”.

6.1.4.2. Cita indirecta

Se interpreta o parafrasea el testimonio de la fuente y se escribe con otras palabras, pero sin cambiar el sentido de lo enunciado.

- … respecto al ‘pico y placa’ el mandatario local afirmó que la medida no se quitará pero sí tendrá cambios.
- El alcalde de Bucaramanga sostuvo que la restricción de movilización de los vehículos continuará con algunas modificaciones.

6.1.4.3. Cita mixta

Combina las dos formas mencionadas (directo e indirecta) y se encierran entre comillas las palabras o frases textuales de la fuente.

- El alcalde local afirmó que la restricción sufrirá cambios pero “no se modificará”.

6.1.5. La entrevista

De acuerdo con García P. & Gutiérrez C. (2011) la entrevista es un género periodístico en el que se reproduce un diálogo o conversación entre el periodista y una fuente; es decir, el primero hace preguntas sobre uno o varios temas, y el segundo las responde de manera natural.

Hay que hacer la claridad de que en periodismo la entrevista tiene dos acepciones: la primera, la ya mencionada, como género periodístico, mientras que la segunda tiene que ver con la entrevista como herramienta fundamental del comunicador para obtener datos; es decir, cada vez que se aborda una fuente en busca de información se está entrevistando.

Cuando ese diálogo, esa conversación es a profundidad y toma valor por el personaje, el asunto tratado o el contexto en el que ocurre, se da el paso de entrevista como herramienta a entrevista como género periodístico, tal como lo reseña Echevarría (2002) citado por García P. & Gutiérrez C. (2011):

La entrevista periodística impresa es un género independiente y claramente diferente de otros géneros del periodismo actual, tanto por su función como por sus técnicas de presentación a los lectores… Así, la entrevista puede buscar que las personas amplíen la noticia aportando más información, análisis o explicaciones o, incluso, opiniones especializadas sobre los acontecimientos de actualidad. Pero la entrevista también puede ser una ventana abierta para que el lector descubra la personalidad, la parte íntima y privada de los personajes que están en el candelero… Y finalmente, la entrevista se puede presentar también como un juego, un test psicológico que presenta un retrato inacabado, irónico, cómico del personaje y de cuya intencionalidad lúdica disfrutan los entrevistados y los lectores. (p. 80)

La entrevista como género se clasifica en tres tipos: informativa, de experto y semblanza. Para ilustrar los tipos de entrevista, se tomará como ejemplo el servicio de salud en Colombia y la situación de las Empresas Promotoras de Salud (EPS).

- *Informativa.* Una fuente ofrece su versión sobre un asunto: Fabio Aristizábal Ángel, superintendente de Salud, informa cuál es el panorama del servicio, pues de las 40 EPS que hay en Colombia, cuatro están en liquidación y 19 en vigilancia especial.
- *De experto.* Profundiza o contextualiza un tema: Javier Godoy Barbosa, presidente de la Asociación Colombiana de Oncología, explica cuáles son las estadísticas del cáncer en Colombia y cuáles son los problemas que enfrentan los pacientes en su tratamiento.
- *Semblanza.* Lo que importa es el personaje: Un paciente de cáncer habla de lo que vivió durante su tratamiento en una EPS intervenida.

6.1.5.1. Cómo entrevistar

Así como el proceso para reportear no obedece a un manual único o a unas reglas establecidas, la tarea de entrevistar tampoco tiene directrices rígidas, pues está claro que la entrevista se enriquece de lo que en el ámbito periodístico se llama “el arte de preguntar”; sin embargo, en el libro *Cómo hacer periodismo* (Ronderos et al., 2002) se indican algunas pautas que se pueden seguir para que la entrevista sea exitosa.

- *Escoja bien al entrevistado.* Tenga en cuenta sus antecedentes, trayectoria, conocimiento y posibles aportes.
- *Prepárese bien.* Se debe conocer a fondo el tema del que se va a hablar (si es una entrevista sobre un tema) o averiguar a fondo la personalidad e información del entrevistado (si la entrevista es sobre el personaje).
- Planee la estrategia. El entrevistador debe llegar a la entrevista con un plan: preguntas y contrapreguntas listas, prever las posibles respuestas, cómo romper el hielo, cómo llegarle al entrevistado para que dé respuestas interesantes.
- *Sea transparente.* No se debe engañar al entrevistado, este debe saber por qué lo entrevistan.
- *No interrumpa.* Permita que el entrevistado responda por completo, si algo que dice le motiva otra pregunta (contrapregunta) espere a que responda y luego formúlela. Por eso es útil tomar apuntes durante la entrevista.
- *Persista.* Algunos entrevistados tratan de evadir preguntas, insista –de manera educada– hasta que le dé una respuesta o le diga que no hablará sobre el tema, que también es una respuesta válida.
- *Sea expresivo.* Prestar atención a lo que el entrevistado dice y contrapreguntar es una muestra de interés en lo que este dice.
- *No polemice.* En una entrevista lo importante son las respuestas del entrevistado, si el periodista no está de acuerdo con algo que dice, no entre en polémicas, deje que sea el lector quien se forme su opinión al respecto.

6.1.5.2. La escritura

Al igual que la noticia, la entrevista sigue el mismo proceso de selección y ordenación de los textos para su escritura, es decir, se recopila información (mediante las preguntas y respuestas y la observación durante el diálogo); luego se selecciona la información necesaria y la que no; acto seguido se ordena la información necesaria de lo más importante a lo menos importante y luego se empieza a escribir.

También sigue una estructura similar a todos los textos periodísticos: entrada, cuerpo y titular.

La entrada

La entrevista no es rígida como la noticia en cuanto a que el primer párrafo (*lead*) deba llevar el "hecho noticioso", se habla de que las entradas en las entrevistas son flexibles, pues dependiendo del personaje o del tema, se inicia la redacción con un testimonio, una descripción o con datos. Al respecto se habla de tres tipos de *leads* en las entrevistas:

- ***Lead* de hechos.** La entrevista se basa en uno o más sucesos. Por ejemplo:

Viajó más de 150 veces en avión, lideró 54 ciclos en los que se negoció durante unas 3.500 horas, participó en la elaboración de 95 comunicados conjuntos, estampó su firma en por lo menos 2.357 páginas.

Resumidos en cifras, los últimos cuatro años de Humberto de la Calle fueron copiosos y prolíficos. Tanto que el exceso de vuelos entre La Habana y Bogotá le dejó un problema en el oído derecho que ya necesitó una cirugía y del que todavía no se recupera del todo. (Abu Shihab, 2017)

- ***Lead* personal.** El interés de la entrevista está en el personaje. Ejemplo:

"Torero, definitivamente, torero", eso es lo que ha querido ser siempre César Rincón... El matador, el hombre que una tarde hizo llorar a los colombianos cuando salió de la plaza de Las Ventas en hombros. Esa tarde en la que por fin, después de jornadas intensas de sacrificio y entrega, había triunfado como sólo lo saben hacer los que nacen para ser grandes. (Redondo R. & Pérez V., 1997)

- ***Lead* descriptivo.** Cuando el personaje protagoniza un hecho. Ejemplo:

Gracias a su perro Salty, el invidente colombiano Omar Eduardo Rivera salió con vida de una de las Torres Gemelas de Nueva York, antes de que colapsara. Le tomó más de una hora bajar desde el piso 71.

"Descendía guiado por Salty y del hombro de mi jefe. Corría agua y gasolina. Era muy difícil caminar y casi no podíamos respirar", contó. (Adames & Sierra, 2001)

Como se evidencia, son introducciones al texto que varían dependiendo del tema, del entrevistado e, incluso, del estilo del periodista. También se puede empezar el texto con una mezcla de estos tipos de *lead*, pues lo importante es atraer al lector.

El cuerpo

Después del párrafo (o párrafos) de entrada, va el cuerpo de la entrevista, que en medios impresos se puede escribir de dos formas: romanceado o pregunta-respuesta.

- **Entrevista romanceada.** Es un relato, una narración. Después de los párrafos de entrada, se escriben otros párrafos que contextualizan el tema de la entrevista o dan información sobre el entrevistado. Intercala la voz del escritor con testimonios del entrevistado que pueden citarse de forma directa, indirecta o mixta.

- **Pregunta-respuesta.** Después de la entrada puede ir un cuerpo (es decir, más párrafos informativos) y luego se intercalan preguntas (resaltadas en los textos impresos en otro color, otra fuente o en negrita) y las respuestas del entrevistado, de forma textual, pero sin enmarcarse entre comillas, pues al ir debajo de cada pregunta, se entiende que es la voz de quien habló con el periodista.

El titular

Los titulares de este género periodístico son flexibles. Pueden dar una idea leve de lo que trata el texto y suelen referirse a una idea puntual expresada por el entrevistado.
Es común que las entrevistas se titulen con citas del entrevistado, en cuyo caso también se pueden escribir de forma directa, indirecta o mixta. Por ejemplo:

- "Soy feliz en mi matrimonio", Shakira (directa).
- Shakira se siente feliz junto a Piqué (indirecta)
- Shakira y su matrimonio: "Soy feliz" (mixta).

6.1.5.3. La edición

Ronderos et al. (2002) sostienen que quien escribe una entrevista tiene tanto el derecho como el deber de editarla, esto es, hacerle cambios en forma, estructura y estilo para que su lectura sea agradable y el contenido entendible a los lectores.

Siempre la primera revisión (cuantas más, mejor) la debe hacer el autor; aquí no solo corregirá aspectos de forma (gramática y redacción), sino que debe notar si la entrevista está bien estructurada; es decir, analizar si las preguntas están ordenadas (si considera que el orden de las preguntas debe cambiar, debe hacerlo, sin que afecte el sentido de la entrevista).

El texto no debe falsear o deformar al personaje o lo que este dice. Por eso, es fundamental que todas las entrevistas –tanto las de herramienta como las de género– sean transcritas para ser fieles a lo que las fuentes declaran.

El entrevistador también puede interpretar las respuestas de los personajes eliminando rodeos o ideas innecesarias para centrarse en la idea central; también puede poner preguntas que no formuló pero que el entrevistado respondió y hasta dividir las respuestas extensas en varias cortas, todo, con el ánimo de facilitar la lectura.

La revisión final de la entrevista debe estar a cargo de un editor; el texto no debe salir de forma directa al público sin antes pasar por este filtro; el editor –que en el caso que ocupa este documento es el docente del curso– se encarga de encontrar los errores que dejó pasar el autor, las inconsistencias en el contenido y también los aciertos; si es el caso, le sugiere al autor que haga cambios, verifique datos o aumente la información.

6.1.6. La crónica

El término crónica se deriva del latín *chronĭca*, y este del griego *χρονικά [βιβλία] chroniká [biblía]*, "[libros] que siguen el orden del tiempo", de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española.

Como sucede con todos los géneros periodísticos, se cuentan por cientos las definiciones que existen sobre crónica; por ejemplo, el diccionario la define como:

“Narración histórica en que se sigue el orden consecutivo de los acontecimientos” (Real Academia Española, 2019); Martín Vivaldi (1998) dice que es “una información interpretativa y valorativa de hechos noticiosos”; Ronderos et al. (2002) la llaman “la película vista de nuevo” y afirman que es una narración detallada de hechos noticiosos de actualidad; Samper Pizano (2007) apunta que es difícil precisar una definición para cada género periodístico, pues comparten rasgos comunes, pero es claro al decir que la crónica forma parte de lo que en la actualidad se denomina “periodismo narrativo”, que toma características de todos los géneros para contar una historia.

Para introducir a los estudiantes del curso en este género periodístico, la definición que conocen en el aula es: “Relato, narración de un acontecimiento en un orden de tiempo; es decir, siguiendo un orden cronológico”.

Como se explicó al inicio de este apartado, desde la antigua Grecia se acostumbraba a escribir sobre hechos que sucedían en la cotidianidad; en nuestro hemisferio se remonta a las “Crónicas de Indias”, aquellos escritos que documentaron la colonización española del continente americano.

Estos textos históricos fueron la génesis de autores que sobresalieron en el ámbito de las letras. Con el surgimiento del periodismo a finales del siglo XIX se pasó de los relatos literarios a contar los hechos en un orden temporal, por eso se dice que en el periodismo la crónica es el género que más se aproxima a la literatura, pues cuenta hechos reales con “pinceladas” literarias.

En la crónica periodística se cuenta lo que pasa en las vidas de las personas y las comunidades; al ser un texto periodístico, siempre tiene un objetivo informativo, es decir, tiene relación directa o indirecta con hechos noticiosos. Bastenier (2001) afirma: “La crónica aspira, sobre todo, a dar cuenta de lo panorámico, de aquella realidad múltiple que se produce en muchos escenarios distintos, alejados entre sí, y fácilmente simultáneos”.

6.1.6.1. Elementos

No se puede olvidar que la crónica es un género periodístico, por lo tanto, debe informar siempre; es decir, también responde a las “6 W” (¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? y ¿cómo?), por eso deben primar en ella los detalles, datos, cifras y testimonios.

Las crónicas son narraciones y por lo general, son textos extensos, al menos más que las noticias que son directas, puntuales; por eso el cronista debe recurrir a todos los elementos de la buena redacción (“pinceladas” de literatura) para que la audiencia se recree con su lectura.

Hay cuatro aspectos que el redactor debe tener en cuenta al momento de escribir, no solo crónicas, sino cualquier tipo de texto: sencillez, precisión, coherencia y claridad.

- **Sencillez:** Se refiere a utilizar palabras de fácil comprensión para los lectores, esto le implica al periodista conocer los significados de las palabras que usa y también le obliga a ampliar su vocabulario.

Ejemplo: *Ingresé al aula franqueando el mecanismo que permite el ingreso y la evacuación*, puede escribirse de forma sencilla como: Entré al salón por la puerta.

- **Precisión:** Tiene dos acepciones; la primera, le obliga al escritor a utilizar las palabras necesarias. Ejemplo: *El día de ayer llegué a la ciudad de Bucaramanga*, de forma precisa sería: *Ayer llegué a Bucaramanga*.

La segunda acepción tiene que ver con la exactitud de la información. No es lo mismo decir: *Para esa obra el Gobierno local invertirá más de 100 millones de pesos,* que: *Para esa obra el Gobierno local invertirá 112 millones de pesos*, pues "más de 100 millones" pueden ser 101, 200, 450 o más millones.

- **Coherencia:** En los textos periodísticos no hay lugar para la verborrea, ni para la redundancia, no puede haber titubeos expresivos. La concisión en el lenguaje hace que el lector comprenda con facilidad el texto.
- **Claridad:** Es el resultado del acertado uso de los tres aspectos anteriores; los textos periodísticos tienen como fin principal que cualquier persona que los lea, entienda su contenido.

6.1.6.2. Tipos

González Briones, López Cubino, & López Sobrino (2009) afirman que hay tantos tipos de crónicas como cronistas; sin embargo, de acuerdo con aspectos como la intención del cronista, del enfoque escogido, del contenido y del lugar donde se efectúa, se pueden clasificar en tres tipos: informativa, interpretativa y de opinión.

- **La crónica informativa:** el cronista se limita a informar sobre un suceso sin emitir opiniones.
- **La crónica interpretativa:** el cronista ofrece la información y añade, además, la interpretación de los hechos.
- **La crónica de opinión:** el cronista informa y opina simultáneamente (crónicas de fútbol, taurinas o de algunos otros deportes). (p. 24)

6.1.6.3. El contenido

La crónica, al igual que todos los géneros periodísticos, obtiene la información de las fuentes de información (ver inciso 1.3.1 Las fuentes); sin embargo, al ser un texto periodístico con amplias bases narrativas y descriptivas, también debe apoyarse de la observación, de la documentación, los hechos y los personajes; es decir, del contexto en el que se desenvuelve. Así lo explica González Briones et al. (2009):

La intención de la crónica es triple: informar, formar opinión y entretener.

La crónica informa, aunque ésta no suele ser su misión principal, puesto que los datos se pueden conocer con antelación. El ingrediente subjetivo de la crónica no significa que el cronista pueda desvirtuar los hechos, porque la veracidad debe presidir siempre cualquier trabajo periodístico.

La crónica ayuda a los lectores a formar su propia opinión, ya que éstos suelen hacer suyas las valoraciones de los cronistas, pues, en cierto modo, se identifican con él.

La crónica entretiene, debido a que la variedad estilística, cercana al lenguaje literario, es una de sus características fundamentales. (p. 23)

García P. & Gutiérrez C. (2011) sostienen que el tema de la crónica no debe estar relacionado de manera directa con un hecho noticioso, pero cuanto más actual sea, más probabilidades tiene de llamar la atención de la audiencia.

Por su parte, Alberto Salcedo Ramos, uno de los más reconocidos y premiados cronistas colombianos, afirmó en entrevista concedida a Télam (una agencia de noticias de

Argentina) (Ezquiaga, 2016) que para escribir una crónica hay que hacer una reportería amplia, pues lo importante, es la información.

En vez de andar pensando en identificarse con el adjetivo "cronistas", procuren ser reporteros diligentes, de esos que llenan las libretas de apuntes, de los que acumulan muchísima información. Hablaremos de la escritura solo cuando tengan los datos indispensables. Antes, no. Muchos empiezan preocupándose por cómo diablos van a narrar, cuando ni siquiera se han ensuciado los zapatos de polvo haciendo un trabajo de campo acucioso. Yo les aconsejo que procuren estar ahí, frente a la realidad de la cual se ocupan, tanto tiempo como sea posible. Que vuelvan una y otra vez hasta que adquieran un dominio confiable sobre el tema.

En las crónicas, según Hoyos (2003) el valor más importante es la profundidad en el tratamiento que el cronista les dé a los hechos; además, contrario a lo que sucede con la noticia –que está relacionada con los hechos de manera objetiva–, en la crónica los temas se relacionan con lo que siente y piensa el narrador.

Con excepción del conflicto, la curiosidad, el suspenso y la emoción, factores asociados casi todos a los sentimientos humanos más profundos y más universales, no hay categorías válidas que permitan afirmar que un tema es adecuado o no para llevar a cabo una investigación y luego escribir un relato periodístico de corte narrativo.

En general, al tema de una narración que va a ser publicada en un periódico o en una revista se le pide que tenga interés humano, que refleje un conflicto, que tenga un simbolismo universal a pesar de que la anécdota sea local, que retrate un aspecto de la condición humana… También se espera que ese tema esté sintonizado con la sensibilidad del reportero, que despierte su interés. (p. 93)

6.1.6.4. Escritura

En su carácter de género periodístico, la crónica también tiene componentes definidos: entrada, desarrollo, desenlace y elementos adicionales; y al ser un texto narrativo, cada cronista tiene su propio estilo, pero puede basarse en dos estructuras: "pirámide", en la que se sigue el orden cronológico para contar los hechos, y "martillo", en la que el clímax se cuenta de una vez y luego se desarrollan los detalles.

Componentes

- **Entrada:** A diferencia de la noticia, en el *lead* se puede prescindir del hecho noticioso, pues está explicado que el tema de la crónica no depende de él. La entrada de estos textos puede ocupar varios párrafos, y debe ser fuerte, atractiva, sonora, impactante, pues su misión es "atrapar" al lector.

Los tipos de *leads* explicados en el ítem "Noticia" (1.4.2.1. La entrada) pueden usarse también para las crónicas.

- **Desarrollo:** O cuerpo de la crónica. Contiene abundante información, pero también detalles, descripciones, hechos, testimonios, datos. Es la sustancia de la crónica.
- **Desenlace:** No se puede olvidar que la crónica es un texto periodístico y por tanto debe informar. Aquí va información que puede no tener tanta relevancia para el texto y podría prescindirse, en el caso de la estructura "pirámide", en la que también se puede usar un testimonio de alguna de las fuentes, o una cifra, un dato, todo para darle un cierre

al texto, sin caer en el vicio de la "moraleja"; pero si se usa la estructura "martillo", el desenlace viene a ser lo más importante, pues aquí es donde va el clímax del texto.

- **Elementos adicionales:** Como es un texto extenso, va acompañado de elementos que ayudan a hacerla más atractiva, como titular atractivo, fotografías e imágenes con pies de foto informativos, infografías…

El tiempo

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la crónica es un relato, una narración de un acontecimiento en un orden de tiempo; es decir, siguiendo un orden cronológico; por eso, la temporalidad de los hechos narrados debe ser evidente en este género.

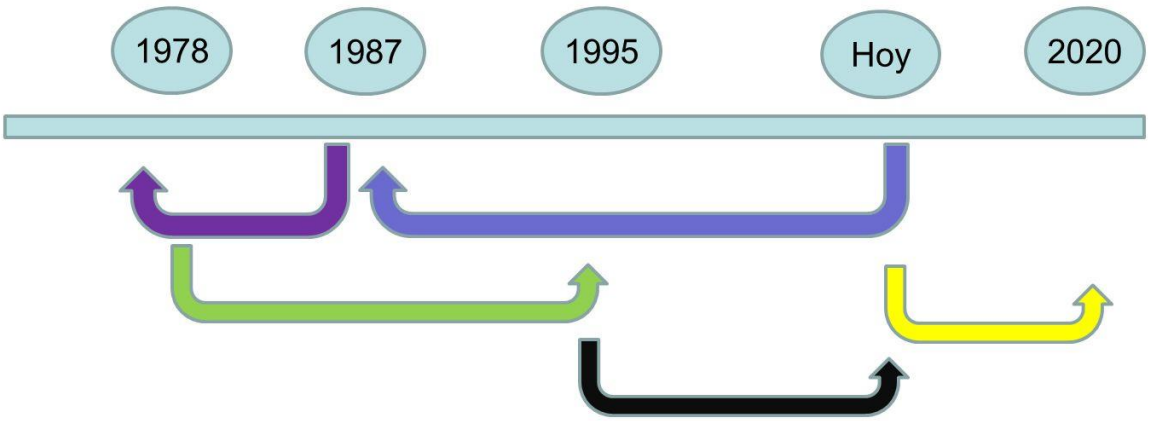
Sin embargo, decir "orden cronológico" no implica que lo que suceda primero, deba contarse al inicio y lo que suceda después, al final, como lo explican García P. & Gutiérrez C. (2011): "El manejo del tiempo no necesariamente debe ser lineal. El cronista tiene licencia para comenzar por la parte de la historia que estime más conveniente para sus necesidades narrativas".

Así lo corrobora (Rivas Zambrano, 2014):

La narración periodística no siempre sigue esa cronología, es decir, al representar discursivamente la historia, puede variar la representación de sistemas temporales: uno, el real de los hechos; otro, el representado en la narración de los hechos. Al narrar, el cronista puede representar los hechos –respecto de la cronología– el orden, la frecuencia, y la duración. Tales variaciones producen efectos de sentido, es decir, orientan de cierto modo la interpretación por parte del lector. (p. 12)

Lo que los autores han denominado "licencia del cronista" para manejar el tiempo de sus textos, se puede ilustrar con la siguiente gráfica:

El tiempo en la crónica



Gráfica 4. El tiempo en la crónica. Creación propia.

La gráfica contiene años, pero puede ser cualquier lapso (meses, días, horas, minutos…) Para este caso, el de los años, se inicia la historia en la actualidad. Por ejemplo, un personaje que **hoy** sufre las consecuencias del conflicto pues está en una ciudad que no es la suya; mediante la narración, se puede dar un salto al pasado **(1987)** para decir que él nació ese año en "x" lugar, a donde llegaron sus padres en **1978** provenientes de otra ciudad. Sin embargo, la felicidad de la familia se vio interrumpida

en **1995** cuando tuvieron que huir de su ciudad por amenazas de grupos armados ilegales…

Es decir, el cronista puede dar esos "saltos" en el tiempo, pero siempre debe hacerlos evidentes para que el lector no se extravíe en la lectura y siga el ritmo de la narración.

El titular

Igual como ocurre con los titulares de las entrevistas (1.4.2.3.), las crónicas no exigen una rigurosidad para esto; sin embargo, se aconseja que al ser textos narrativos y, por lo general, extensos, deben llevar titulares atractivos y si además informan, mejor.
Los titulares de las crónicas, aunque no de modo necesario deban llevar el hecho noticioso, sí pueden dar una idea (leve o directa) de lo que trata el texto; además, pueden tener citas (directas, indirectas o mixtas). Se aconseja, además, seguir las pautas gramaticales de los manuales de estilo de medios de comunicación impresos, como:

- El titular no debe empezar con un verbo en infinitivo.
- El titular (en lo posible) no debe contener verbos en gerundio o participio (se prefiere la voz activa).
- Cada parte del titular (antetítulo, título y entradilla) es independiente, pues el único imprescindible es el título y no puede depender de los otros para que tenga sentido.
- Los titulares no llevan punto.

A continuación se presentan algunos ejemplos de titulares de crónicas extractados de dos libros compilatorios: *Antología de grandes crónicas colombianas* (Samper Pizano, 2007) y *SoHo Crónicas* (SoHo, 2008).
Antología de grandes crónicas colombianas:

- *Los tiempos de Ramón Hoyos*

Eso que llaman "La Vuelta a Colombia"
Por Rocío Vélez de Piedrahíta (1995). Sobre el evento deportivo insignia del ciclismo nacional.

- *Un costeño en El Vaticano*

Su santidad va de vacaciones
Por Gabriel García Márquez (1955). Acerca de las vacaciones que tomó el entonces papa, Pío XII.

- ***Noche de naturalezas muertas***

Por Germán Castro Caicedo (2000). Trata sobre ciudadanos secuestrados por el Ejército de Liberación Nacional.

- ***La hija de Chaplin come en el muelle pargo con níspero***

Por Ricardo Rondón (2003). Narra la visita de Jane Chaplin a Cartagena, pero el verdadero protagonista es Charles Chaplin.

SoHo Crónicas:

- ***Tarde de perro***

Por Fernando Quiroz. El autor describe lo que sucede en la vida de un perro callejero.

- ***El oro y la oscuridad***

Por Alberto Salcedo Ramos. Crónica sobre la gloria y caída del excampeón mundial de boxeo, Antonio Cervantes.

- ***Lancera***

Por María Alejandra Villamizar. La periodista tomó parte de un curso en la Escuela de Lanceros del Ejército Nacional.

- ***El clon de Freddie Mercury***

Por Leila Guerriero. Texto sobre un médico argentino que lidera una banda en homenaje al cantante de la agrupación inglesa, Queen.

Como se aprecia, algunos titulares informan de forma directa el tema del texto que acompañan, mientras que otros apenas dan una idea del contenido.

Elementos literarios

Las crónicas son textos narrativos, por tal motivo, deben escribirse de forma sencilla, precisa, coherente y clara, para que el lector las entienda y quede informado; pero además, deben escribirse de forma tal, que el lector se recree en su lectura.

Los más avezados cronistas son maestros de la literatura; De hecho, muchos llevan carrera literaria y han publicado cuentos y novelas. Los cronistas pueden valerse de los elementos literarios para darles riqueza a sus textos periodísticos.

Aunque se les ha ligado de manera histórica a los textos literarios (de modo especial, a la poesía), Carrasco & Rodríguez (2010) explican que las figuras retóricas (literarias, poéticas o recursos estilísticos) no son exclusivas del mundo de las letras, sino que pertenecen a todo lenguaje, ya sea verbal o no verbal: "todo lenguaje está organizado retóricamente en sus distintos niveles (fónico, sintáctico y semántico); lo que varía es el grado de percepción de las figuras que lo conforman, según factores diversos (la novedad, la cultura del lector, la tradición literaria, etc.)".

Las crónicas también se apoyan en ellas. Aunque el número de figuras es extenso y su comprensión y uso podría ser complicado para quienes inician su experiencia como cronistas, a continuación se presentan algunas de las más usadas en textos periodísticos (con la definición del diccionario de la Real Academia).

- Metáfora: Traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita, como en *las perlas del rocío, la primavera de la vida* o *refrenar las pasiones*.
- Ironía: Expresión que da a entender algo contrario o diferente de lo que se dice, generalmente como burla disimulada. *Caminó tan rápido como un caracol.*
- Paradoja: Empleo de expresiones o frases que encierran una aparente contradicción entre sí, como en *mira al avaro, en sus riquezas, pobre*.
- Hipérbole: Aumento o disminución excesiva de aquello de que se habla. *Tiene una sonrisa de oreja a oreja*.
- Antífrasis: Designación de personas o cosas con palabras que signifiquen lo contrario de lo que se debiera decir. *Ella estaba ante un "caballero"* (y en realidad era un delincuente).
- Antítesis: Oposición de una palabra o una frase a otra de significación contraria, como en *te amo porque me odias* o en *es más rico quien no tiene dinero y pobre el que lo posee todo*.
- Oxímoron: Combinación, en una misma estructura sintáctica, de dos palabras o expresiones de significado opuesto que originan un nuevo sentido, como en *un silencio atronador*.
- Color local: Las tardes bumanguesas destacan el calor de la región y de su gente.

6.2. Desarrollo y evaluación

A continuación se detallará cuáles son las actividades efectuadas en el curso Textos Especializados durante un periodo académico regular (16 semanas).

El curso inicia con una presentación general en la que los estudiantes conocen la guía cátedra, las unidades temáticas, contenidos, "reglas de juego" del curso, actividades a desarrollar y evaluaciones.

6.2.1. Primer corte

En esa primera sesión se hace una introducción del primer tema (Géneros periodísticos y noticia) y se lleva a cabo un ejercicio diagnóstico, en el que el estudiante recibe un cuadro que debe diligenciar basado en una noticia que busque en un medio de internet.

6.2.1.1. La noticia

La segunda sesión se abre con la cátedra sobre el tema Géneros periodísticos y noticia, y finaliza con un ejercicio basado en el cuadro que diligenciaron en la primera clase (ver gráfica 5).

Ejercicio "La noticia"

Textos especializados

Ejercicio No. 1 "La noticia" Versión 4

Nombre: _____

1. Busque en Internet **una noticia** (no importa si es nueva o vieja). Léala con atención e identifique:

Titular		
Medio		
Fecha de publicación		
A la izquierda se formulan unos interrogantes. Con base en la lectura que hizo de la noticia, encuentre al menos tres respuestas a cada uno.		
¿Qué?	1	
	2	
	3	
¿Quién?	1	
	2	
	3	
¿Cómo?	1	
	2	
	3	
¿Cuándo?	1	
	2	
	3	
¿Dónde?	1	
	2	
	3	
¿Por qué?	1	
	2	
	3	

2. Identifique todas las fuentes a las que acudió el periodista para elaborar la noticia.

Fuente	Identifíquela	Intente darle una categoría o clasificación a la fuente
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

3. Busque en el texto cinco (5) verbos y escríbalos (de manera literal) en orden de importancia.

Verbo 1	Verbo 2	Verbo 3	Verbo 4	Verbo 5

4. Busque en el texto cinco (5) sustantivos y escríbalos (de manera literal) en orden de importancia.

Sustantivo 1	Sustantivo 2	Sustantivo 3	Sustantivo 4	Sustantivo 5

5. Busque en el texto cinco (5) adjetivos y escríbalos (de manera literal) en orden de importancia.

Adjetivo 1	Adjetivo 2	Adjetivo 3	Adjetivo 4	Adjetivo 5

Gráfica 5. Ejercicio "La noticia". Creación propia.

Con base en lo visto en clase, los estudiantes deben corregir el cuadro contemplando todos los elementos que componen una noticia. Primero, deben ordenar cada una de las "W" por importancia, así visibilizan cuál es el hecho noticioso.

Segundo, proceden a identificar las fuentes de información usadas por el periodista en la noticia que escogieron y lo complementan escribiendo cuáles fuentes hubiesen consultado si ellos fuesen los autores del texto.

Finaliza con aspectos gramaticales, identificando cuáles son los cinco verbos, sustantivos y adjetivos más importantes en el texto.

La tercera sesión comprende un ejercicio extenso de simulación. El docente reparte un texto acerca de algún hecho ficticio (por lo general, pensado por el docente), el cual está narrado de manera cronológica y con base en ese texto los estudiantes deben elaborar una noticia para ser publicada en un medio escrito al día siguiente.

El texto en el que se basan inicia con esta presentación:

"NOTA: Usted labora en un diario y fue enviado a cubrir un hecho ocurrido hoy. Esta es la cronología de los hechos, elaborada con los datos y testimonios que recopiló en su reportería. A partir de esta información elabore una noticia, la cual debe contener todos los elementos que requiere para ser publicada en un medio escrito. Asuma que la información que tiene en su poder, la recopiló cuando fue hasta el lugar a reportear".

Como se evidencia, se les presenta como el "producto de su reportería", y como se indicó, está narrado de forma cronológica, aporta información numerosa, datos, cifras, detalles, descripciones (algunos relevantes para la noticia, otros no). Lo importante del

material es que la información que conforma el "hecho noticioso" está al final del texto (por lo general, hacia el final de la segunda página). Los estudiantes deben estar en capacidad de interpretar los hechos e identificar lo noticiable para iniciar la escritura de la noticia desde ese aspecto.

Cabe anotar que todos los ejercicios del curso tienen retroalimentación; es decir, por lo general en la clase siguiente los estudiantes conocen cuáles eran las formas en las que los deberían resolver.

En la cuarta semana también se efectúa un texto de escritura de noticia. Esta vez, relacionado con personajes históricos. Mediante sorteo, a cada uno le corresponde un personaje de la historia, quien va a acompañado de un tema, que puede estar redactado en pasado, presente o futuro; por ejemplo: personaje 1: Cristóbal Colón, tema: consiguió el apoyo de unos reyes de Europa para una expedición marítima; personaje 2: Jesús de Nazareth, tema: acaba de protagonizar un escándalo público al expulsar a unos mercaderes de un templo; personaje 3: George Washington, tema: Asumirá la presidencia de Estados Unidos el próximo 30 de abril de 1789.

El ejercicio consiste en que deben redactar una noticia sobre el tema que acompaña al personaje. No todos los temas contienen el "hecho noticioso", por eso, mediante una revisión documental los estudiantes deben encontrarlo y redactar la noticia como si estuvieran en el momento de los hechos y ceñirse a la información real. El docente cuenta con un listado de 33 personajes y temas los cuales varía cada semestre dependiendo del número de estudiantes de cada grupo del curso; lo relevante es que hay temas relacionados con las diferentes secciones de un medio de comunicación: judicial, política, deportes, farándula, cultura…

Estos tres primeros ejercicios (el cuadro, el hecho ficticio y el personaje) les permite a los estudiantes "entrenarse" en la consecución de la información y en ordenar de forma adecuada los hechos informativos; de esta forma, llegan al cuarto ejercicio en el que hacen reportería real sobre un hecho real.

Este ejercicio es llamado por el docente como "Noticia sondeo", porque a partir de un tema de actualidad (por lo general, tomado del contexto local) deben salir del aula y buscar cinco fuentes que sean de diversas características entre sí; es decir, que no sean cinco estudiantes, cinco mujeres, cinco hombres, cinco docentes… sino que busquen personas que difieran en cultura, género, nivel cultural, edad o en otros aspectos. Se les pide "al menos cinco fuentes", pero ellos deben entrevistar a la mayor cantidad posible de fuentes para que puedan obtener declaraciones valiosas de las mismas.

Estos han sido los temas tratados en este ejercicio:

- El Gobierno anunció que si en el país no se cumple el ahorro de energía en un 5 % habrá cortes programados, así que instó a los colombianos a que ahorren energía de manera voluntaria (primer semestre de 2016).
- La Alcaldía de Bucaramanga, por intermedio de la Dirección de Tránsito, inició pruebas piloto en la carrera 27 para implementar un carril exclusivo para motocicletas (primer semestre de 2016).
- De acuerdo con la más reciente encuesta de Ipsos para RCN Radio, RCN TV, La FM y Semana, "Si el plebiscito por la paz se llevara a cabo en estos momentos, el 72 % de los colombianos votaría a favor de los acuerdos entre el Gobierno y las Farc para terminar el conflicto armado, contra un 28 % que los rechazaría" (segundo semestre de 2016).

- El Ministerio de Educación recomendó revisar los manuales de convivencia de los colegios con el fin de evitar la discriminación. La situación generó polémica pues algunos sectores afirman que Mineducación quiere imponer una ideología de género, mientras que otros la defienden diciendo que los colegios son autónomos para elaborar sus manuales de convivencia y que además un manual no tiene por qué afectar la sexualidad de una persona, pero sí debe promover la equidad (segundo semestre de 2016).
- Con el decreto 0008 del 6 de febrero de 2017, la Alcaldía de Bucaramanga estableció el nuevo horario para el ejercicio de las actividades de bares, discotecas y licoreras. La Alcaldía dice que les dará a los comerciantes la posibilidad de tener un "horario extendido" una vez al mes, pero el gremio formal dice no estar conforme con la medida (primer semestre de 2017).
- Asistir a una de cinco actividades propuestas para la Feria del Libro de Bucaramanga, Ulibro, y elaborar el ejercicio a partir del tema tratado (segundo semestre de 2017).
- Un fallo del Tribunal Administrativo de Santander autorizó que se reinicien las obras del intercambiador del Mesón de los Búcaros, que facilita el desplazamiento de tráfico pesado del oriente al occidente de Bucaramanga y que quedaron suspendidas en el 89 % de su avance, y se completaría con la intervención de un terreno ubicado en la Normal Superior de Bucaramanga (primer semestre de 2018).
- Asistir a una de seis actividades propuestas para Ulibro 2018, y elaborar el ejercicio a partir del tema tratado (segundo semestre de 2018).
- El área metropolitana de Bucaramanga podría tener Pico y Placa Ambiental, debido a que monitoreos realizados por la autoridad ambiental alertan sobre las malas condiciones del aire que seguimos respirando. En Girón, la situación cada día se vuelve más crítica (primer semestre de 2019).
- El pasado lunes 25 de febrero la Dirección de Tránsito de Bucaramanga expidió una resolución que prohíbe el tráfico de bicicletas por 10 corredores viales de la capital santandereana. Tan pronto se conoció tal normativa, múltiples colectivos de ciclistas manifestaron su rechazo e indignación (primer semestre de 2019).
- Asistir a una de siete actividades propuestas para Ulibro 2019, y elaborar el ejercicio a partir del tema tratado (segundo semestre de 2019).

En estos temas no está incluido el "hecho noticioso", pues como se aprecia, son noticias que ya fueron registradas por los medios de comunicación; el estudiante debe saber identificar el contexto del tema, documentarse y luego entrevistar a las fuentes que escoja, quienes son las que les aportarán la noticia con sus declaraciones; es decir, lo importante de este texto que escriben es que es una noticia de seguimiento a los temas ya informados y lo noticioso está en lo que piensan los ciudadanos.

Alrededor de la semana 6 de actividades, se efectúa una revisión y lectura general de textos en el aula de clase; esto se hace de forma personalizada, es decir, con cada estudiante se revisa el texto del sondeo para hacer retroalimentación de lo tratado y de esta forma se finaliza el tema relacionado con noticia.

6.2.1.2. La entrevista

En la siguiente semana (7) se efectúa la cátedra sobre el segundo género periodístico que aborda el curso: la entrevista; cabe anotar que este tema no se trata a profundidad, pues el programa cuenta con un curso especializado en él; sin embargo, aquí se aborda como antesala para el tema general del segundo corte: la crónica.

En la entrevista se les presentan los contenidos teóricos, ejemplos de cómo reportear, cómo preguntar y lectura de entrevistas de reconocidos periodistas y medios nacionales e internacionales. Como evaluación se efectúa un ejercicio por parejas (aunque se califica de manera individual).

Este ejercicio consiste en que se asignan parejas al azar; los integrantes de cada pareja se reúnen en la clase y dialogan, indagan sobre aspectos relacionados con el otro; esta no es la entrevista sino un "acercamiento al entrevistado", pues deben elaborar el plan para la entrevista, la cual efectuarán en una cita fijada de común acuerdo. Cada uno debe enviar antes de la siguiente clase (es decir, tienen una semana para hacer el trabajo) la entrevista del compañero que le correspondió.

En la octava semana de clase se efectúa un ejercicio de "Cultura general", a manera de quiz, en el que se indagan aspectos de actualidad local, regional y nacional. También, como preámbulo a lo que deben ser los comunicadores sociales: conocedores de su entorno para ejercer su profesión. En la segunda parte de la clase, se procede a revisar –también de manera individual– los ejercicios de entrevista.

6.2.2. Segundo corte

Este inicia con el contenido teórico del tema "Crónica", que se desarrollará durante toda la segunda mitad del semestre académico.

Cabe aclarar que desde 2017 (primer semestre) los estudiantes que toman el curso deben elaborar tres crónicas: personal, de lugar y sobre un oficio; para cada una cuentan con dos semanas de elaboración, y la dinámica –hasta el primer semestre de 2019–, era así: se asignaba un tema (semana 9) y tenían una semana para hacer la reportería; en la siguiente sesión (10) se les asignaba el segundo tema y procedían a hacer la reportería a la par que escribían la primera crónica; en la sesión 11 entregaban la primera crónica y recibían el tema de la crónica final; en la sesión 12 entregaban la segunda crónica y procedían a la escritura del texto final.

Para facilitarles los procesos de reportería y escritura, a partir del segundo semestre de 2019 las crónicas –tanto en su reportería como en su escritura– tienen las semanas completas; es decir, en la 9 se asignó el primer tema para entregar en la 11; en esta se asignó el segundo tema para entregar en la semana 13, en la que se asignó el tema final para entregar en la sesión 15.
Para las semanas 10, 12 y 14 se programó el inicio de cada una de las crónicas, mediante estrategia que se explicará en los ítems relacionados con cada ejercicio.

También vale agregar que aunque el curso no forma parte del semestre en el que se imparte la materia Taller de periodismo escrito y digital, anfitriona del Periódico 15 (sexto semestre), la dirección del periódico admite los trabajos que a criterio del docente de Textos especializados cumplen los requisitos para ser publicados. Estos trabajos corresponden en su totalidad a las crónicas 2 (lugar) y 3 (oficio), pues la primera es de índole personal y aunque estén bien escritas, son de interés para cada estudiante y no para una audiencia grande como la de la publicación impresa, que circula con 8000 ejemplares cada 15 días.

6.2.2.1. Crónica personal

En esta primera sesión (novena semana), además de la parte teórica, se asigna el tema del primer ejercicio: "Crónica personal". Junto con la presentación de apoyo del docente, se les suministra ejemplos de crónicas efectuadas por periodistas con trayectoria en el género, como "Retrato de un perdedor", de Alberto Salcedo Ramos; "Su Santidad va de vacaciones", de Gabriel García Márquez, y "El último Hitler uruguayo", de Leonardo Haberkorn, además de ejemplos de crónicas elaboradas por algunos estudiantes que ya han tomado el curso. Este trabajo se les presenta así:

"Contacte a un familiar o persona cercana a usted. Ese es el tema de su crónica, pero ¡cuidado!, si bien debe entrevistar a esa persona, el texto que debe elaborar no es una entrevista sino una crónica, una narración de un hecho o hechos que envuelvan a ese personaje". Se les indica que deben consultar más fuentes, averiguar datos, cifras, estadísticas que le aporten datos informativos al texto.

De igual forma se advierte que todas las entrevistas deben grabarlas (en audio) y tomar fotografías que acompañen al texto. Este material de reportería deben llevarlo a la siguiente clase para que inicien la escritura de la crónica.

En la semana 10 (luego de una semana de reportería) inician en clase la escritura de la crónica. A partir de las transcripciones deben empezar a ordenar la información y entregar (como exigencia del trabajo en clase) la estructura que tendrá la crónica, el hilo conductor y presentar *lead*, titular y al menos parte del texto.

El texto final lo envían al correo electrónico del docente en la noche previa a la clase correspondiente de la semana 11. Si tienen algún material adicional al entregado en la sesión 10 (como fotografías u otras entrevistas) lo adjuntan con el texto.

6.2.2.2. Crónica de lugar

Al inicio de esta sesión (la 12) se les entrega a los estudiantes la evaluación y retroalimentación de la crónica personal.

El tema de esta segunda crónica es "Una visita a…", para lo cual el docente cuenta con un listado de 35 espacios públicos y sitios representativos ubicados en el área metropolitana de Bucaramanga. Por sorteo a cada estudiante le corresponde un lugar y el trabajo que deben elaborar es la reportería completa para escribir una crónica sobre el lugar.

Como ejemplos se les suministran textos similares, como "Árbol caído", de Juan Manuel Villegas; "Madrid, Cundinamarca", de Antonio Caballero; "El pueblo más denso de Colombia", de Martín Caparrós, y "El Tercer Milenio, un parque agridulce", por Felipe Restrepo, además de trabajos elaborados por estudiantes que cursaron la materia y publicaron en *15*.

En la clase de la semana 12 inician la escritura de la segunda crónica, siguiendo el mismo proceso explicado para la crónica personal, con la salvedad de que a esta sesión sí deben llevar el material completo para escribir la crónica; es decir, todas las entrevistas, transcripciones, fotografías, documentos… si no cuentan con uno o algunos de ellos, no

se les admite presentarlo después, con el ánimo de hacerles ver la importancia de elaborar un plan para la reportería y contar con toda la información al momento de escribir.

El producto de esta sesión también es la estructura de la crónica, además del titular, el *lead*, parte del cuerpo y los pies de foto. La crónica terminada deben enviarla antes de la noche anterior a la sesión 13.

6.2.2.3. Crónica final

Se asigna en la semana 13. Se les presenta así:

"Elabore una crónica acerca de un oficio, una profesión, una ocupación, un trabajo… Recuerde: el tema no es una persona en particular, sino el oficio o profesión", también se les recuerda la importancia de recopilar información mediante entrevistas a fuentes diversas, conseguir datos, testimonios, cifras, descripciones que son claves para escribir una buena crónica.
Los requerimientos adicionales son:

- Consiga varias fuentes.
- Grabe y transcriba todas las entrevistas.
- Adjunte mínimo tres fotografías en alta calidad.
- A la próxima clase (sesión 14) deben traer todos los insumos para que escriba toda la crónica en las tres horas destinadas.

Aquí se deja a decisión de los estudiantes que escojan los oficios que quieran para sus crónicas, pero se les pide que consulten con el docente cómo pueden enfocar el tema para que el texto sea agradable a los lectores. Desde esta sesión los estudiantes son conocedores de que deben conseguir todos los insumos de su crónica durante la semana previa a la sesión 14.

Se les presenta como ejemplos las crónicas "La desenterradora de cuerpos", de José Alejandro Castaño; "Loteros, un oficio en vía de extinción", de Catherine Nieto; "Un preso inicia rehabilitación en La Picota", de Daniela Anzola, y "Un viaje al pasado con las reliquias de los años de upa", de Felipe Motoa; además, como en los otros ejercicios, de textos publicados en *15* por estudiantes del curso.

La escritura de la crónica del oficio se efectúa en la sesión 14 y al inicio de la misma se les advierte que deben entregar el texto finalizado al término de las tres horas de clase. Antes de que se cumpla ese lapso, se indica que tienen la semana siguiente (la 15) para hacerle los cambios que consideren necesarios a sus textos (en materia de redacción y estilo, no de información) y enviarlo al correo electrónico del docente antes de la última sesión.

7. Reflexión

De acuerdo con el plan de estudios del Programa de Comunicación Social, Textos especializados forma parte de la línea "Lenguajes y tecnología", conformada por los cursos Redacción y gramática (segundo semestre), Textos descriptivos y narrativos (tercero), Argumentación oral y escrita (cuarto) y Textos especializados (quinto), lo que permite suponer que los estudiantes llegan al último curso de la línea con sólidas bases

en escritura, pero no es así, pues ninguna de estas materias tiene prerrequisitos; es decir, no es necesario cursar y aprobar la de segundo para tomar la de tercero, ni la de tercero para tomar la de cuarto…

Esta libertad de elección ha hecho que en algunas oportunidades estudiantes que entran a segundo semestre, por ejemplo, matriculan Redacción y gramática al tiempo que uno de los cursos más avanzados, como Argumentación oral y escrita o Textos especializados. Esto redunda en un bajo rendimiento en alguna de las dos materias (o en las dos), pues mientras en un curso toman conocimientos básicos para escribir, en el otro ya lo deben hacer con propiedad.

Ante esta situación, lo que se le propone al estudiante que va a tomar la línea es que siga el orden aconsejado, pues como lo afirma el docente del curso Textos especializados, "es como en el cine, hay sagas de películas que tienen cuatro o más entregas; si uno ve la primera película y luego en lugar de ver la segunda se salta a la cuarta o a la quinta, lo más probable es que se confunda, pierda el interés en el filme o de forma simple: no lo entienda".

El curso Textos especializados tiene dos momentos claros, marcados, en los cuales se hace especial énfasis y son: noticia y crónica; los estudiantes lo saben desde la primera clase.

En esa primera clase también se les deja en claro que este curso no es para "aprender a escribir", pues en su condición de última materia de la línea exige suficiencia en la competencia de escritura. Sin embargo, los ejercicios programados para la primera parte del curso (relacionados con la noticia, explicados en el capítulo 2), aumentan en exigencia en cuanto avanza el semestre; es así, como pasan de llenar un cuadro con preguntas puntuales sobre la noticia a hacer noticias desde la planeación y reportería, hasta la escritura y revisión, esto incide de manera positiva en la competencia de escritura.

De igual forma, durante el primer corte a los estudiantes se les hace especial énfasis en que escribir bien es fundamental para el ejercicio de la comunicación. Por eso las retroalimentaciones de los ejercicios también se concentran en los aspectos de forma (gramática y redacción) pues el estudiante de Comunicación Social debe ser consciente de que en su ejercicio profesional todo lo que escriba está dirigido a públicos (internos y externos, en el caso de la comunicación organizacional) o audiencias (en el caso del periodismo).

Una vez finalizado el primer corte, los estudiantes tienen clara la redacción de noticias para medios impresos, conceptos que amplían en el curso Géneros periodísticos I (quienes escogen el componente de profundización profesional en periodismo) y en Expresión escrita en la organización (para comunicación organizacional); asimismo, es la base para enfrentarse a la redacción de crónicas que es lo que efectúan durante el segundo corte.

En cuanto a las crónicas, el curso Textos especializados ha tenido cambios en la forma de tratar el tema, desde 2015 a la actualidad, es decir, desde que el autor de este texto es el docente a cargo.

En sus inicios –es decir, 2015– solo se elaboraban dos crónicas: una sobre un compañero de clases y otra sobre un lugar. Hacer énfasis en el tema "crónica" fue decisión del docente, al ver que los estudiantes con competencia alta en escritura pedían asesorías extraclase o consejos al respecto; de igual forma, la dirección del periódico *15* indagó entre los profesores del programa sobre trabajos elaborados por estudiantes que ameritaran su publicación y en el curso había material para esto.

Por estas razones, desde 2016 se amplió el tiempo dado al tema "crónica" destinando cuatro semanas del segundo corte para eso (la explicación de los tiempos se hizo en el capítulo 2, ítem 2.2. Segundo corte). El cambio en la calidad de los productos se evidenció en comparación con los que habían presentado en el segundo semestre de 2015; aunque de manera obvia los estudiantes que tomaron el curso en 2015 no fueron los mismos que lo tomaron en 2016, el aumento en la calidad del que se habla hace referencia en la profundidad de los textos, pues al tener más tiempo para el tema, los estudiantes pudieron profundizar más en la lectura de crónicas de ejemplo, lo que se reflejó en una mejor reportería y redacción de los textos.

Esto también se evidencia en las crónicas que el curso presentó a la dirección de *15* para que considerara su publicación. Como se explicó, Textos especializados es de quinto semestre, mientras que el periódico *15* es el producto del curso Taller de periodismo escrito y digital (sexto semestre), lo cual no "obliga" a los estudiantes del primero a presentar trabajos al segundo, sino que es iniciativa del profesor del primer curso presentar a consideración de la dirección de la publicación los textos que considera tienen la calidad para aparecer en él.

La publicación de una crónica en *15* es un factor que motiva a los estudiantes de Textos especializados. Gracias a las publicaciones que el medio ha hecho desde 2016 (ver gráfica 6), el docente cuenta con material para presentar, a manera de ejemplo, a otros estudiantes que toman el curso. Además, los autores de estos textos manifiestan su satisfacción por ver sus obras publicadas en un medio reconocido.

Crónicas de Textos especializados presentadas al periódico 15

Periodo	Crónicas presentadas	Crónicas publicadas
2015 segundo semestre	Ninguna	Ninguna
2016 primer semestre	1	1
2016 segundo semestre	6	3
2017 primer semestre	2	1
2017 segundo semestre	19	9
2018 primer semestre	15	10
2018 segundo semestre	5	3
2019 primer semestre	8	5
2019 segundo semestre	4	Pendientes de publicación
Total	60	32

Gráfica 6. Crónicas de Textos especializados presentadas al periódico 15. Creación propia

Se aclara que la publicación de las crónicas es decisión de la dirección de *15*. Para eso inciden varios factores, el principal, que el periódico da prioridad a los trabajos hechos por los estudiantes con los que cuenta en cada semestre en el Taller de periodismo escrito y digital, quienes son los integrantes de la redacción y por ende, responsables de su contenido; por lo general, los temas de las crónicas de Textos especializados son

atemporales, es decir, que no requieren su publicación inmediata, entonces esto le permite a la dirección de *15* archivarlas para usarlas en los periodos intersemestrales, cuando no tiene estudiantes en su redacción.

Esas 32 crónicas publicadas que muestra el cuadro reposan en el archivo de 15 y también en el del docente de Textos especializados, quien además tiene las que no salieron en la publicación (no todas, por factores diversos). Este material es susceptible de ser editado y publicado en una compilación, si el Programa de Comunicación Social o la Institución así lo consideran.

También se evidencia que hay variación en la cantidad de crónicas presentadas, pero esto no obedece a que la calidad de las mismas sea baja, sino a que en los periodos de más producción (2017 segundo semestre y 2018 primer semestre) hubo de manera respectiva dos y tres grupos, y el número de estudiantes fue superior a los de otros periodos; por ejemplo, en el primer semestre de 2018 vieron el curso 65 estudiantes, mientras que en el segundo semestre de ese año lo cursaron 18; en el primero de 2019, 39, y en el segundo de 2019, 26.

Un aspecto que varió de manera notoria en el segundo semestre de 2019 en comparación con los periodos anteriores, fue la manera de distribuir el tiempo para la elaboración de las crónicas. Como se explicó en el ítem 2.2. Segundo corte, el cambio se pensó para que tuviesen más tiempo para la reportería y escritura (una semana para cada una); además, se dio una clase completa (tres horas) para que iniciaran la escritura de cada crónica, con la presencia del docente quien les asesoró y dio pautas al respecto.

Esto fue bien recibido por los estudiantes, quienes al principio se mostraron reacios a iniciar la escritura del texto en la clase, con argumentos como que en la casa escriben mejor o que necesitan silencio para hacerlo; el docente les explicó que lo que hicieran en el salón no sería el texto final, sino que les podría servir de base, de bosquejo al texto final; además, el hecho de que iniciaran la escritura en el salón, también les permitió hacer trabajos complementarios de la reportería como transcribir las entrevistas y darse cuenta de que si les hizo falta información, material complementario, fotografías…

De los 29 estudiantes que iniciaron el curso en julio de 2019 (14 en un grupo y 15 en el otro), lo finalizaron 26 (13 y 13); de ellos, cuatro cumplieron con los requerimientos de la crónica final para ser publicadas en el periódico; uno ya salió publicado en la edición 391, la última de 2019, los tres restantes están en valoración para ser publicados en el primer número que circule en 2020. No quiere decir que los demás textos fueran de mala calidad, sino que su contenido no sobresalía como para ser considerada su publicación en un medio de alta circulación como 15 (8000 ejemplares cada quince días).

Para finalizar, resta puntualizar que la enseñanza de la crónica en el curso Textos especializados ha sido una experiencia enriquecedora tanto para estudiantes, como para el docente a cargo, ya que durante el proceso académico los primeros profundizan en la lectura de textos similares y así comprenden el estilo de cada cronista, lo cual les permite empezar a formar el suyo; además, pueden visibilizar las múltiples posibilidades que hay de contar una historia, por simple que esta parezca. Para el docente es enriquecedora en la medida que el curso le exige explorar nuevas formas de narrar en el texto escrito e interactuar con mentes jóvenes que están curiosas por contar historias.

La enseñanza de la crónica periodística –como se indicó en el inicio– no tiene una forma única para hacerlo. Este documento tampoco pretende hacerlo, pero sí puede servir de punto de partida, de guía, para que se continúe con su afinación e investigación al respecto.

Bibliografía

1. Abu Shihab, L. (6 de marzo de 2017). *Revista Bocas, El Tiempo*. Obtenido de www.eltiempo.com
2. Adames, L. C., & Sierra, L. M. (14 de septiembre de 2001). *El Tiempo*. Obtenido de www.eltiempo.com
3. Alarcón, C. (2018). Círculo dinámico de la información y periodismo narrativo. En Ceper, *Pensar y enseñar el periodismo. La mutación de contar historias de la realidad* (págs. 55-66). Bogotá: Universidad de los Andes.
4. Bastenier, M. Á. (2001). *El blanco móvil. Curso de periodismo.* Madrid: Editorial Santillana.
5. Borrat Mattos, H. (1989). El periódico, actor del sistema político. *Quaderns de comunicació i cultura 12*, 67-80.
6. Carrasco, I., & Rodríguez, C. (2010). Glosario mínimo de figuras retóricas. *Revista documentos lingüístsicos y literarios*.
7. Castelli, E. (1996). *Manual de periodismo: teoría y técnica de la comunicación.* Buenos Aires: Plus Ultra.
8. Dávila, P. V. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 145-155.
9. Ezquiaga, M. (17 de marzo de 2016). *Télam, Agencia Nacional de Noticias*. Obtenido de www.telam.com.ar
10. García P., V. M., & Gutiérrez C., L. M. (2011). *Manual de géneros periodísticos.* Bogotá: Universidad de La Sabana.
11. González Briones, E., López Cubino, R., & López Sobrino, B. (2009). *La entrevista y la crónica. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula (Guías y Talleres).* Madrid: Ministerio de Educación de España.
12. Hoyos, J. J. (2003). *Escribiendo historias: el arte y el oficio de narrar en el periodismo.* Medellín: Universidad de Antioquia.
13. Jaramillo P., R., & Sandoval M., J. (2016). *El periódico 15 en la formación periodística en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, periodo 2002-2015.* Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
14. Kapuscinski, R. (2006). La profesión del periodismo. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (93)*, 3.
15. Martín Vivaldi, G. (1998). *Géneros periodísticos: reportaje, crónica, artículo, análisis diferencial.* Madrid: Paraninfo.
16. Martini, S. (2000). *Periodismo, noticia y noticiabilidad.* Buenos Aires: Norma.
17. Real Academia Española. (noviembre de 2019). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de www.rae.es
18. Redondo R., B., & Pérez V., F. (25 de febrero de 1997). *El Tiempo*. Obtenido de www.eltiempo.com

19. Rivas Zambrano, R. (2014). Diez pasos para escribir una crónica. *Textos y contextos (segunda época)*, 4-17.

20. Ronderos, M. T., León, J., Sáenz, M., Grillo, A., & García, C. (2002). *Cómo hacer periodismo.* Bogotá: Aguilar.

21. Ruiz, A., & Albertini, E. (2008). Fuentes periodísticas: concepto, clasificación y modos de uso. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura; no. 60*, 14-25.

22. Samper Pizano, D. (2007). *Antología de grandes crónicas colombianas. Tomo II 1949-2007.* Bogotá: Aguilar.

23. SoHo. (2008). *SoHo Crónicas.* Bogotá: Aguilar.

24. Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes.* Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

25. Universidad Autónoma de Bucaramanga. (2016). *Informe de autoevaluación con fines de renovación de Acreditación Programa de Comunicación Social.* Bucaramanga.