

Informe Final de Pasantía en la Unidad de Transformación Pedagógica

Trabajo de Grado para Optar al Título de Profesional en Pedagogía

Laura Juanita Guauque Cristancho

2019254037

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Programa en Pedagogía

Bogotá, Colombia

2022

Identificación del documento	
INSTITUCIÓN DE DESARROLLO DE LA PASANTÍA:	Unidad de Transformación Pedagógica -Universidad Nacional de Colombia
CARÁCTER:	Público
AUTOR DEL INFORME:	Laura Juanita Guauque Cristancho
MODALIDAD DE TRABAJO DE GRADO:	Pasantía
DOCENTE-ASESOR PROGRAMA EN PEDAGOGÍA:	Nylza Offir García Vera
PERÍODO:	2021-1
PROFESIONAL DE CONTACTO EN LA INSTITUCIÓN	Julieth García frjgarciapi@unal.edu.co

Contenido

1. Introducción	5
2. Caracterización Profesional.....	6
3. Área de Actuación Profesional	8
4. Aproximaciones Teóricas	9
4.1 Pedagogía	9
4.2 Educación	13
4.3 Formación.....	15
4.4 Aprendizaje.....	16
4.5 Currículo	19
4.5.1 Diseño curricular	21
5. Marco Normativo	24
5.1 Normatividad de carácter nacional	24
5.2 Normatividad institucional.....	28
6. Metodología	31
6.1 Descripción de las Labores Realizadas	32
6.1.1 Sistematización de Talleres	33
6.1.2 Diseño de Material.....	34
6.1.3 Acompañamiento a Talleres	35
6.1.4 Otras Labores.....	36
6.2 Seguimiento de las Labores.....	37
7. Aprendizajes en el Campo Profesional del Pedagogo	38
8. Recomendaciones	39
9. Conclusiones	41
9. Referencias Bibliográficas	44

Anexos

ANEXO A. Ficha metodológica Evaluación formativa	49
ANEXO B. Taller Evaluación Formativa.....	50
ANEXO C. Ficha metodológica Introducción al aprendizaje activo.	53
ANEXO D. Taller Introducción al aprendizaje activo.....	54
ANEXO E. Ficha metodológica Articulación entre micro y meso currículo.	56

ANEXO F. Taller Articulación entre micro y meso currículo.....	57
ANEXO G. Macroestructura talleres.....	59
ANEXO H. Guía presentaciones de los estudiantes.....	60
ANEXO I. Guía simulaciones.....	62
ANEXO J. Guía salidas de campo.....	64
ANEXO K. Guía mapas conceptuales.....	66
ANEXO L. Guía BOPPPS.....	68
ANEXO M. Ficha de observación.....	70
ANEXO N. Revisión propuesta general de la UTP.....	73

1. Introducción

La Unidad de Transformación Pedagógica (UTP), es uno de los proyectos que la dirección académica de la Universidad Nacional de Colombia¹, creó para la innovación, reflexión y mejoramiento del ejercicio docente en su sede Bogotá. Lo anterior, a partir de una perspectiva orientada por la pedagogía activa y diferentes enfoques constructivistas que hacen énfasis tanto en la reorganización como en la reconsideración de los sujetos involucrados en los procesos pedagógicos. De tal modo, se considera necesario reformular la relación tradicional maestro-saber-alumno y se propone un vínculo en el que se centre al estudiante, y su aprendizaje sea entendido como un proceso significativo para su formación profesional. A condición de ello, se entiende que la reorganización de las relaciones existentes en el aula debe partir de las preguntas que se hace un docente sobre cómo posibilitar espacios de aprendizaje auténtico, a partir del diseño y promoción de herramientas pedagógicas y metodológicas que se abordan desde una óptica analítica y constructiva.

En esa medida, la presente propuesta busca exponer el trabajo realizado durante la pasantía llevada a cabo en la UTP, durante el semestre 2022-1, en relación con el diseño de material para docentes; así como la asistencia, el diseño, la sistematización y la ejecución de talleres grupales; y la asesoría a acompañamientos personalizados. Asimismo, la revisión de la propuesta general de la unidad. Así pues, las tareas mencionadas se desarrollaron alrededor de dos objetivos fundamentales desde el punto de vista profesional: primero, contribuir al diseño y ejecución de actividades que estimulen la reflexión docente, frente a las posibilidades que ofrece la participación y el trabajo activo de los estudiantes en el aula. Y segundo, aproximarse, desde la

¹ Fue fundada en 1867 como una institución de educación superior de carácter público. En la actualidad, es considerada como una de las universidades con mayor alcance y prestigio en el país, gracias a su arduo trabajo a nivel formativo e investigativo en pro de un “proyecto científico, cultural y colectivo de nación”

experiencia, a un potencial campo laboral del pedagogo. Para el alcance de estos objetivos se utilizó como metodología la retroalimentación continua, que de manera simultánea, funciona como una estrategia de control del avance de las actividades y como una evaluación formativa que orienta la elaboración de un mejor trabajo.

2. Caracterización Profesional

La Unidad de Transformación Pedagógica² (en adelante UTP), es un proyecto que nace aproximadamente hace tres años, desde la dirección académica de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, para incentivar procesos de innovación pedagógica³ de docentes de planta y becarios asistentes⁴. Uno de los objetivos centrales de la UTP, es brindar acompañamiento y apoyo pedagógico continuo a los docentes de la universidad, que estén interesados en fortalecer sus prácticas. En función de ello, desde la Unidad, se gestionan herramientas metodológicas y pedagógicas que puedan ayudar a los maestros a enriquecer su labor formativa y, de este modo, puedan conducir a sus estudiantes a un *aprendizaje significativo*.

La UTP está conformada por un grupo de cinco profesionales⁵ llamados líderes pedagógicos, que se ocupan de dirigir, organizar y disponer diversas alternativas de acompañamiento docente. A saber, su labor se enfoca, esencialmente, en propiciar espacios de debate y reflexión que inviten al (auto)cuestionamiento y el (re)pensar del quehacer de los maestros frente a los procesos de aprendizaje de los alumnos. En esa vía, el diálogo, la reflexión, el pensamiento crítico, el respeto a la diferencia, la indagación y el trabajo en grupo son considerados como

² Algunos de los recursos, iniciativas y, en general, la propuesta de la UTP se encuentra en <http://diracad.bogota.unal.edu.co/utp>.

³ Desde la perspectiva de la UTP, la innovación pedagógica es entendida como la renovación o transformación reflexiva de las metodologías y modelos tradicionales utilizados comúnmente por los docentes.

⁴ Estudiantes de programas de posgrado que se encuentran interesados en aproximarse al ejercicio docente y llevan a cabo actividades de monitoría en una de las asignaturas de su programa.

⁵ Las personas que integran la unidad pedagógica, aunque en su mayoría, cuentan con maestría en educación, sus estudios de pregrado no están vinculados al campo educativo. Son profesionales en ciencias administrativas, literatura y psicología.

principios a los que la UTP y su equipo de trabajo se afilian y se cultivan desde sus diferentes labores. En consecuencia, con el ánimo de acompañar la gestión y transformación de las prácticas pedagógicas, la UTP desarrolla de manera virtual⁶, fundamentalmente, tres actividades de cualificación de los docentes:

1. Acompañamientos personalizados: se basan en la revisión y reestructuración del diseño de un curso específico. Requiere la participación conjunta de un docente y un líder pedagógico para el análisis y, posterior, ajuste o (re)diseño de la asignatura a partir de las ideas del diseño inverso y diseño universal para el aprendizaje. Si bien el programa del curso constituye la materialización de la transformación del diseño, el objeto de estas asesorías es permitir que el docente evalúe la pertinencia de organizar un currículo centrado en la participación activa de los estudiantes.
2. Talleres grupales: se fundamentan en la aproximación y reflexión grupal sobre distintos componentes del diseño curricular, tales como: objetivos de aprendizaje, evaluación formativa, rúbricas, retroalimentación, metodologías de aprendizaje y aprendizaje activo. Durante estas sesiones de trabajo colaborativo, los docentes pueden dialogar sobre cómo llevan a cabo su práctica cotidiana y qué oportunidades de mejora pueden encontrar en un enfoque determinado.
3. Recursos en línea⁷: se ofrece una variedad de materiales, herramientas, criterios y recomendaciones que guían a los docentes en el diseño de sus cursos, en relación con objetivos de aprendizaje⁸, evaluación formativa⁹ y metodologías de aprendizaje¹⁰, desde una mirada constructivista y participativa.

⁶ Todas las actividades son llevadas a cabo de manera virtual. Solo por petición extraordinaria de una de las facultades o dependencias de la universidad, podrían darse presencialmente.

⁷ Los recursos y servicios que ofrece la UTP pueden ser encontrados en el siguiente enlace: <http://diracad.bogota.unal.edu.co/utp/recursos>.

⁸ Véase <http://diracad.bogota.unal.edu.co/utp/recursos/objetivos>.

⁹ Para mayor información ingresar a <http://diracad.bogota.unal.edu.co/utp/recursos/evaluacion-formativa>.

¹⁰ Este recurso se encuentra en <http://diracad.bogota.unal.edu.co/utp/recursos/metodologias>.

Adicional a ello, a petición de los programas académicos o las diferentes facultades se realizan, por un lado, asesorías para la renovación de mallas curriculares y procesos de acreditación; y, por otro lado, acompañamiento a docentes en procesos de inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje o talentos excepcionales¹¹.

Las labores mencionadas anteriormente y, en general, el enfoque educativo de la UTP se funda principalmente en el *diseño universal para el aprendizaje*, el *diseño inverso* y las teorías constructivistas del aprendizaje. Sin embargo, es necesario decir que la UTP no tiene un lugar único de enunciación y, por ende, no se inscribe estrictamente a ningún enfoque o corriente de pensamiento; por el contrario, hace un balance o, bien, una lectura generalizada de diferentes posturas, como por ejemplo las constructivistas, y las utiliza como fuentes de referencia para abordar las problemáticas sobre el lugar del maestro, el alumno y el conocimiento en los procesos de aprendizaje. Lo anterior quiere decir que, aunque la UTP no manifieste de manera directa sus preferencias conceptuales, mediante su labor es posible identificar algunas de las fuentes que direccionan su pensamiento y su accionar.

3. Área de Actuación Profesional

Resulta fundamental resaltar que, desde la perspectiva de la UTP, en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la Universidad Nacional, la actividad de los docentes suele centrarse más en la transmisión de contenidos, que en el aprendizaje mismo del estudiante. Por tal motivo, hay una suerte de desentendimiento de las capacidades que podría tener un alumno para gestionar su aprendizaje; así como un desdibujamiento de las funciones que, al menos desde las pedagogías activas, tiene un docente como guía y mediador del aprendizaje. Como consecuencia de ello, la -problemática- relación entre el saber y el alumno estaría dirigida por el

¹¹ Aunque esta función es demandante, es limitada dado que, regularmente, corresponde al centro de bienestar y acompañamiento universitario. Por esta razón, los acompañamientos en torno a la inclusión se abordan desde la idea de diseño universal para el aprendizaje, que busca acoplar el currículo a las formas y variaciones del aprendizaje de los estudiantes.

docente como quien posee y transmite de manera única e irremplazable el conocimiento y las verdades disciplinares. En esa misma vía, es necesario decir que entre los docentes de la Universidad Nacional prima la utilización de métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales o, en algunos casos, eclécticos (in)justificados que, como se declara desde la UTP, legitiman una relación pasiva entre alumno y su aprendizaje. A razón de ello, se presenta una tendencia a cuestionarse solo sobre los resultados y no sobre la práctica en sí misma, sus aciertos y las posibilidades de mejora.

En ese marco, el ejercicio de la UTP se inscribe en la generación de propuestas formativas y comunicativas que, leídas desde una perspectiva constructivista, invitan a los docentes a reflexionar sobre su práctica y el objeto de esta. De ahí que el trabajo de la pasantía y, por tanto, la actuación profesional se haya concentrado en la creación de material de apoyo para la formulación de cursos y metodologías de aprendizaje; asistencia, diseño, sistematización y ejecución de talleres de reflexión grupal sobre la práctica docente y el aprendizaje; observación y asesoría en acompañamientos personalizados a docentes interesados en transformar su práctica. Y, revisión de la propuesta general de la UTP.

4. Aproximaciones Teóricas

4.1 Pedagogía

Estudiar la pedagogía implica, quizás, remitirse a un sin fin de debates y producciones intelectuales; la multirreferencialidad que se encuentra en las diferentes tradiciones, corrientes y enfoques pedagógicos, enmarca una forma particular de leer la pedagogía, ya sea ligada a la teoría, a la práctica o, por demás, una mezcla entre ambas. La complejidad existente tanto a nivel discursivo como conceptual, influye en una suerte de dispersión de la pedagogía, que se refleja en la convergencia ante su estatuto epistemológico y los objetos que son de su competencia; de ahí que, dependiendo de la apropiación, existan tantas diferencias nominales y conceptuales que refieren a la pedagogía como un saber (Zuluaga 1984), un campo discursivo (Noguera y Marín,

2018), una práctica discursiva (Díaz, 2019) o, entre muchas otras, un campo disciplinar y profesional (Runge *et al.*, 2010).

Entender las conceptualizaciones que se han producido en torno a este concepto no es un asunto trivial; se trata quizás de una tarea irresuelta o, por demás, resuelta de manera parcial. Es así como puede decirse que lo que se conoce de pedagogía se deriva de un extenso acumulado de autores de varias épocas que, apoyados en numerosos campos y posturas ideológicas, han establecido principios y conceptos sobre sus múltiples objetos de estudio e intervención (Díaz, 2019). Sin embargo, se establecerán aquí algunas precisiones sobre cómo, en el presente trabajo, se puede entender y conceptualizar la pedagogía.

De manera inicial es necesario definir la pedagogía como un campo profesional y disciplinar, que se asume en relación con un espacio de:

Producción de capital, en este caso, de capital simbólico —saberes pedagógicos teóricos y prácticos— y de capital social —interacciones, profesiones— sobre la educación, la cual funge acá como nucleador de dispersión. El campo se objetiva en las prácticas entendidas como prácticas educativas y como prácticas de producción de saber pedagógico (Runge, *et al.*, 2010, p.51).

En esa vía, es posible leer el concepto de pedagogía alrededor de la idea de que, como lo afirman Runge y Muñoz (2012), este concepto se explica a propósito de un conjunto de razonamientos y reflexiones sobre la praxis educativa o bien sobre el fenómeno educativo como un asunto amplio y complejo. A partir de ello, se puede caracterizar la pedagogía, a propósito de dos asuntos: primero, la diferenciación que se hace entre educación y pedagogía, ciertamente, no son lo mismo y, como tal, no son conceptos intercambiables entre sí; y, segundo, la relación indisoluble que tiene la pedagogía con la reflexión, a propósito de su objeto de estudio, esto es, la educación. Sobre este último aspecto cabe recordar la advertencia que ya hacía Durkheim

(2000) “[...] La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios” (citado por Runge y Muñoz, 2012, p.92).

Desde esta perspectiva, claramente, la educación y sus implicaciones a nivel práctico y disciplinar se convierten en el objeto de estudio de la pedagogía. En esa medida, la reflexión pedagógica también tiene que ver con un llamado a cuestionar la tarea de la educación. Desde esa dimensión,

La pedagogía al igual que la ética y la política cobran existencia de cara a la necesidad de cuestionar y someter a reflexión las convenciones y normas dadas, por lo que su tarea no es superflua y, al igual que la ética y la política, se las ve con la “tarea conjunta de aportar a la formación (*Bildung*) (más elevada) de la humanidad” (Benner, 1991, p. 15 como se citó en Runge y Muñoz, 2012, p.95).

En línea con la idea de un campo disciplinar y profesional de la pedagogía, es necesario establecer algunos de los conceptos con los que la pedagogía misma opera. Esta perspectiva, constituye una manera de entender cuál es la base conceptual o, si se quiere, terminológica sobre la que se construye el saber y el hacer pedagógico. Al respecto, Kron (1981) plantea algunos conceptos que, en suma, son una clave de lectura de la pedagogía, estos son: *la enculturación*, entendida como un proceso esencial de la acción humana para poder establecer una organización como sociedad. De ese modo, los sujetos tienen la posibilidad de familiarizarse y aprender de todo lo que está expuesto en la sociedad por medio de instituciones y organizaciones sociales, llamadas a asegurar la reproducción cultural. *La socialización* como un proceso inmerso en la enculturación, en la que se incluye el aprendizaje de contenidos culturales específicos, como por ejemplo, el orden moral o académico (Fend, 1971 como se citó en Kron, 1981) permitiendo que el hombre se adapte a la sociedad y forme su personalidad.

Asimismo, Kron (1981) establece los conceptos de *aprendizaje* y *aprendizaje social*. El primero entendido como una organización interna que permite al ser humano la adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos. Si bien, de cierta manera, ha imperado la creencia de que este trata de un fenómeno visible y meramente behaviorista, Kron propone que instalar el aprendizaje en esta consideración implica una perspectiva reduccionista, pues supone las condiciones básicas de conducta y estímulo, ciertamente un proceso mecánico, maquina. Por lo tanto, además de la dimensión comportamental, es necesario rescatar las construcciones propias, esto es, la organización interna que hacen los sujetos a partir de la aproximación a su entorno. El segundo concepto de *aprendizaje social* se comprende como una interacción pedagógica que se da, principalmente, en la escuela, como aquella institución que se encarga del componente técnico y de los factores sociales que necesitan ser enseñados a través de un marco organizativo que direcciona metas, métodos y medios en aras de formar la personalidad del individuo.

Por otra parte, siguiendo a Kron (1981), también se encuentran los conceptos de *formación*, *acción* y *educación*. El primero, se presenta como una *autorreflexión* y *reflexión del mundo* en la que los humanos son los únicos seres capaces de autodeterminarse en su proceso histórico-social. Asimismo, se encuentra la *acción* como la transferencia de la visión científica de los comportamientos a la vida común, el comportamiento moderado por estímulos es un fenómeno de la realidad y no el resultado de la aplicación de unos modelos científicos. Y, finalmente, la *educación* como concepto central de la pedagogía la cual implica que, por un lado, debe ser llevada a cabo en instituciones u organizaciones específicas y, por otro lado, se trate de un término polisémico que, a pesar de obedecer a la interpretación y subjetividad, manifiesta la condición de que el joven es influenciado por otros ya educados que se caracterizan, especialmente, por tener una intencionalidad específica (Cfr. Kron, 1981).

4.2 Educación

Como se mencionó anteriormente, el concepto de educación, al igual que el de pedagogía, es susceptible de ser conceptualizado desde diferentes ópticas; de ahí que resulte ser un término polisémico, en donde se pueden encontrar definiciones tan dispersas como opuestas. A continuación, se presentan algunas de las comprensiones que evidencian lo que se entiende por educación en el presente trabajo.

De manera inicial, es necesario poner de manifiesto la perspectiva del filósofo Immanuel Kant (1991) quien, desde una perspectiva antropopedagógica, propone la idea de lo que es y puede hacerse del hombre, resaltando su condición humana que lo revela como ser inacabado, pero perfectible; y como la única criatura terrenal dotada de entendimiento y razón que tiene la posibilidad de liberarse de sus impulsos animales e irracionales. A condición de ello, la educación se hace necesaria para humanizar al hombre y alcanzar el proyecto de humanidad, gracias al dominio de la barbarie y el cultivo de la razón práctica y el entendimiento. Es por ello que se considera que el hombre se hace hombre gracias a lo que la educación hace de él (Kant, 1985). Para el filósofo, hablar de este concepto remite a dos ideas, primero, la educación como un arte, es decir, como un quehacer mecánico que es susceptible de ser mejorado generacionalmente; segundo, la educación debe ser física, en tanto el hombre requiere cuidados durante su crecimiento, y práctica, dado que el hombre debe ser guiado para el cultivo de sus disposiciones y el desarrollo de su carácter. Lo anterior, puede ser contemplado a través de la formación que, a su vez, comprende la disciplina y la instrucción, como los medios para que el hombre pueda alcanzar su libertad. Así,

La educación se convierte en un factor que prepara a los individuos para un mayor despliegue de sus talentos y disposiciones que a su vez repercuten en el proceso de civilización. Y a medida que el hombre se cultiva, se hace más apto para responder a las exigencias de la ley moral interna que descubre por medio de su razón y conciencia, para

a su vez buscar construir condiciones socio-políticas y jurídicas cada vez más consecuentes con su creciente sensibilidad, a través de instituciones perfeccionadas (Ocampo, 2011, p.78)

Al igual que Kant, otros autores proponen la educación como una acción en pro del desenvolvimiento de las disposiciones del hombre. Tal es el caso de Brezinka (1974 citado en Kron, 1981), quien se dirige a la educación como una acción social con la que se pretende fomentar disposiciones psíquicas de los seres humanos. Allí, el joven es influenciado por otros ya educados que se caracterizan, especialmente, por tener una intencionalidad. Esto, además, se traduciría en la premisa de que quien educa se preocupa por el efecto que tendrán sus acciones en el nivel intrapersonal de su educando, es decir, que se presupone una finalidad de la acción. Por consiguiente, se señala que la educación debe entenderse como factor social, un obrar consciente y voluntario que implica tanto el cambio como el mantenimiento, desarrollo, defensa o rechazo de las disposiciones psíquicas del hombre. Respecto a esto, se rescata que educar es una acción tentativa; de ahí, que se afirme que “educar no siempre es exitoso [...] pues el éxito de una tentativa depende de factores que están afuera de uno mismo [...]” (Brezinka, 1990, p.105). Aun así, no debe perderse la intención de fomentar la personalidad y, junto a ella, las disposiciones.

Pese a encontrar diferentes definiciones de educación, es necesario establecer que esta es una acción que debe estar ligada a la reflexión, en esa medida, se convertiría en una praxis. En ese orden de ideas,

La educación como praxis resulta entonces del hecho de que el ser humano, en tanto ser imperfecto, es la única criatura necesitada y capaz de educación. Ni los animales ni las plantas necesitan de la educación para ser o devenir tales, pero, además, ellos mismos no se educan. A diferencia, el ser humano es o deviene en humano a partir de lo que hace (praxis) de sí. No obstante, con ese hacer no se supera la imperfección, por lo que

lo humano se presenta siempre como tarea, como proyecto, como historia, como sujeto de su propia praxis[...] (Runge y Muñoz, 2012, P.80).

4.3 Formación

Como se mencionó en el apartado anterior, Kant (1985) propone que la educación comprende tanto los cuidados como la formación que, a su vez, integran la disciplina y la instrucción. Respecto a la primera, ha de señalarse que tiene una naturaleza negativa y correctiva que encuentra su razón de ser en la eliminación de las pulsiones de la animalidad, que alejan al hombre de su humanidad. Es así como,

Evitar a través de la disciplina el dominio por los caprichos momentáneos, debe ser leído en la Pedagogía de Kant en clave de las leyes de los hombres, pues la noción de cultura guarda tal condición. El papel del otro, de quien funge como educador en nombre de la cultura y de las consecuentes leyes de los hombres [...] (Rubio, 2016, p.266).

La idea de otro que ejerce la disciplina demarca, de cierto modo, la necesidad de un adulto o, si se quiere, un maestro que se encargue de la acción educativa y, como tal, de la conducción del hombre. Sobre ello, se destaca que, además, la disciplina surge como una condición para que la instrucción pueda ser posible. En cuanto a la instrucción es preciso señalar que esta constituye la dimensión positiva de la educación. Allí, también se incluye, por un lado, el proceso de enseñanza por el cual se transmiten conocimientos, es decir, la cultura que le preexiste; y, por otro lado, la formación moral que, junto a los otros componentes de la educación, tiene como propósito encaminar al hombre hacia los preceptos de la razón práctica y, por tanto, de la ley moral suprema.

Tal como lo señala Kant (1991) la educación y, con ella, la formación, tienen por objeto cultivar las disposiciones naturales del hombre, formar su carácter y alcanzar toda perfección de la que es susceptible.

La formación, así entendida, es producto de una serie de ejercicios interiores, cuyo desarrollo es posible sí y solo sí el sujeto en formación ha sido primero objeto de un proceso de disciplinamiento: la formación no constituye una ruptura o un paso adelante de la disciplina, sino que es su segunda etapa. (Rubio, 2016, p.268).

Sobre esto, habría que recalcar que, como lo afirma Meirieu (2007), cuando se habla de formación, se refiere a un proceso exclusivamente humano y, como tal, conlleva a un juego en el que interviene la subjetividad y la voluntad de un sujeto, pues hay un ser que se resiste y se opone y está en la capacidad de negarse ante la intención formadora o bien la acción educativa que se quiere realizar. De este modo, Meirieu (2007) instala la idea de que la educación constituye un proceso de formación y no de fabricación del hombre.

4.4 Aprendizaje

Una de las formas de plantear el aprendizaje es a partir de los diferentes paradigmas en torno a esta categoría. En ese orden, no solo se conceptualiza el aprendizaje mismo, sino que se plantea el lugar y la relación que debe existir entre alumno, el maestro y el saber mismo. Entre esos paradigmas se encuentra la teoría constructivista en la cual se sostiene que el aprendizaje es

[...] esencialmente activo, ya que cada información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Trujillo, 2017, p.12).

Lo anterior indicaría que, desde esta perspectiva, el aprendizaje no se deriva de la transmisión de conocimiento que ejecuta el maestro, sino de la construcción que el sujeto realiza a partir de sus condiciones de existencia. Cada persona construye el conocimiento, dado que “percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema

nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad” (Ortiz, 2015, p.96).

Para autores como Piaget (1976), es posible concebir el aprendizaje, así como el desarrollo cognitivo, como el resultado de la maduración biológica progresiva, es decir, por etapas lineales y mediante la interacción que, desde la infancia, se tiene con el medio ambiente. Gracias a estos dos factores, sostiene el autor, el individuo de manera autónoma es capaz de asimilar y acomodar nueva información en sus estructuras mentales, lo que le permite construir su propio conocimiento y vincularlo a sus esquemas cognitivos preexistentes. Tal como lo señala Trujillo (2017), desde el paradigma constructivista del desarrollo cognitivo, el aprendizaje es personal y depende de un conflicto cognitivo en el que el “deseo de saber”, permite encontrarle explicaciones al mundo; esto quiere decir, que deben presentarse circunstancias que incomoden las estructuras previas del conocimiento y se requiera de una reacomodación de la información existente, para asimilar el conocimiento nuevo.

Piaget (1970) enfatiza en la importancia de los factores físicos y biológicos para la construcción del conocimiento, es decir, que asume que el aprendizaje obligatoriamente depende del nivel de desarrollo que alcanzan los individuos. Sin embargo, otros autores como Vygotsky (2009), enfocan la perspectiva hacia los factores socioculturales, destacando que la interacción del individuo con el medio y el aprendizaje que se deriva de ello, se materializa en el desarrollo cognitivo. Aquí, es necesario señalar que el entorno y los sujetos con un grado superior de nivel cognitivo, juegan un papel fundamental en el aprendizaje, dado que su apoyo e interacción permiten que el niño alcance un nivel potencialmente mayor de desarrollo.

La teoría de Vygotsky enfatiza en tres premisas: a) la importancia del entorno cultural, más allá de los factores físicos o biológicos que intervienen en el desarrollo; b) la tesis de que el aprendizaje precede el desarrollo y, como tal, uno es la consecuencia del otro; y, c) el hecho de que el aprendizaje esté irremediabilmente ligado a la interacción con otros, pues se necesita de

la ayuda de otro que favorezca el desarrollo de las funciones mentales. Este último factor, refiere a la *zona de desarrollo próximo*, que además de ser uno de los conceptos fundamentales para la comprensión del enfoque sociocultural, de manera implícita enmarca una de las actividades fundamentales del docente, concediéndole el papel de guía o, bien, facilitador del desarrollo de las estructuras mentales del estudiante, para que éste pueda llegar a construir paulatinamente aprendizajes más complejos (Cfr. Tünnermann, 2011).

Desde esa perspectiva, el aprendizaje puede ser considerado como el resultado de la interacción que se da entre el individuo y el medio (Ortiz, 2017), de ahí que se piense que:

El individuo construye su conocimiento no porque sea una función natural de su cerebro sino porque literalmente se le ha enseñado a construir a través de un diálogo continuo con otros seres humanos. No es que el individuo piense y de ahí construye, sino que piensa, comunica lo que ha pensado, confronta con otros sus ideas y de ahí construye. La mente para lograr sus cometidos constructivistas necesita no sólo de sí misma, sino del contexto social que la soporta (Trujillo, 2017, p.13)

Otro enfoque de las teorías constructivistas es el de Ausubel (2002) quien, a diferencia de Piaget y Vygotsky, se enfoca específicamente en el contexto escolar, señalando que los estudiantes pueden lograr un aprendizaje significativo, a condición de que establezca una conexión representativa de los símbolos ya adquiridos/consolidados por el alumno, es decir, sus conocimientos previos relevantes, con los nuevos símbolos que se le van presentando de una manera que despierte la atención del estudiante para aprender¹² (Cfr. Silva, 2020).

Esto sitúa la naturaleza de un aprendizaje significativo en el hecho de que el estudiante pueda relacionar las nuevas ideas con sus conocimientos previos, a través de una interacción activa e integradora. De este modo, el conocimiento que se construye tendrá impacto en las estructuras

¹² Traducción propia.

cognitivas del individuo y será perdurable. Ciertamente el aprendizaje significativo, al igual que el enfoque constructivista en general, propone una actividad continua y persistente del estudiante; sin embargo, es necesario aclarar que promover la actividad del alumno no elimina la tarea del docente y, mucho menos, el proceso de enseñanza. La tarea del profesor, entonces, es

facilitar que este aprendizaje significativo ocurra en sus alumnos, suscitando dudas e interrogantes respecto a los conocimientos que ya poseen, relacionando el tema con su experiencia y saber anteriores, ofreciéndoles oportunidades de aplicar y ensayar el nuevo concepto, asegurándose de que los alumnos formulen de forma adecuada el problema y las soluciones propuestas [...] (Novak, 1988 como se citó en Flórez, 2005, p. 190).

Independiente del enfoque o énfasis que se le dé a la teoría constructivista, su punto en común se halla en la idea de que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción auténtico en relación con la realidad que rodea el individuo; así como la premisa de que el aprendizaje se entiende “[...] como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje”(Ortiz, 2015, p.97). Se resalta, entonces, que el ambiente participativo que se genera desde el constructivismo se traduce en una relación maestro-alumno más flexible, posibilitando que ambos actores sean partes activas del proceso de aprendizaje.

4.5 Currículo

El currículum puede ser entendido, según Apple (1986), como un contenedor no neutro de los contenidos sociales, culturales o económicos, en los cuales hay una ideología oculta que influye en la configuración de las escuelas y la forma en que estas posibilitan que el sujeto adquiera herramientas y desarrolle competencias o habilidades y, de esta forma, ubicarlos en un lugar específico dentro del plano social. En esta perspectiva conceptual, se entiende que hay una construcción cultural que es moldeada y llevada a las escuelas por medio del currículo, con el

propósito de producir determinadas disposiciones en el individuo que le permitan ocupar un lugar particular en la sociedad. De manera general, para Apple (1986 como se citó en Toro, 2017) “el currículum es el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento. El currículum determina el cómo acceder al conocimiento” (p.471).

Desde la perspectiva de Kemmis (1988) el currículum se considera a partir de tres teorías: la técnica, la práctica y la crítica. En la primera se considera al currículum como un elemento que se orienta y pretende alcanzar los objetivos y propósitos de la sociedad. De esta forma la escuela se convierte en un medio para mantener lo establecido por la sociedad dominante, la educación y, por tanto, los currículos deben responder a las necesidades de la sociedad. Respecto a la segunda teoría, se parte de la idea de que los sujetos actúan de acuerdo con su consciencia, es decir, su capacidad de efectuar decisiones morales y actuar de acuerdo con su juicio, en este sentido, cada sujeto puede elegir cómo actuar mejor. Por ello, se considera a las escuelas y las prácticas docentes como fundamentales para contribuir a la sociedad y la cultura mediante el desarrollo de personas con niveles superiores de educación. De este modo, el currículum se configura a partir de la capacidad de acción y decisión de los sujetos, según su ética y moral.

En cuanto a la teoría crítica, se establece que las estructuras sociales se han creado mediante procesos y prácticas arbitrarias e injustas. Bajo esta óptica, se propone un currículum enmarcado en la democracia, en el que su elaboración tiende a la emancipación y la participación. Por ello, se entiende

La necesidad de sintonizar el currículum con las expectativas del contexto social y con quienes lo integran, demanda un trabajo interdisciplinario, en el que se vinculen pedagogos, didactas y representantes de los saberes, que se esfuercen en hacer el currículum más explícito, en el marco de una concepción teórica propia en la que la

escuela se ve como esfera pública donde se reproducen y validan las “diferencias” entre los estratos sociales, los coeficientes intelectuales y los modos de producción, sin desconocer la función, las discrepancias, los conflictos de las perspectivas contemporáneas y el currículo oculto (Kemmis, 1993, p. 13 como se citó en Quiroz y Arango, 2011, P. 624).

4.5.1 Diseño curricular

Si bien se ha puesto sobre la mesa la reflexión que implica pensar el currículo como la posibilidad de materializar en la escuela los diferentes propósitos sociales y económicos que buscan producir una subjetividad específica (Apple, 1995; Kemmis 1988); se hace necesario establecer que para desenvolver esta labor, el currículo requiere cierta sistematicidad, organización y planificación. Allí, se encuentra otra dimensión del currículo, que tiene mayor énfasis en aspectos específicos como su elaboración y ejecución. En esa vía, se instala la idea del diseño curricular, en el cual se define una concepción educativa específica, a la luz de la definición de la metodología, las acciones, la estructuración, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fonseca y Gamboa, 2017).

Al igual que el currículo, el diseño curricular tiene varios enfoques y maneras de ser abordado, una de ellas es el diseño universal para el aprendizaje (DUA)¹³. Este enfoque se fundamenta en

[...]atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo que permita la aceptación y reconocimiento de las necesidades y diferencias individuales de los alumnos. La consideración de la diversidad en términos positivos conlleva que uno de los desafíos actuales del sistema educativo sea dar respuesta a una sociedad cada vez más cambiante y diversa (Alba, 2019, como se citó en Cortés, Ferreira y Arias, 2021).

¹³ Se destaca especialmente esta perspectiva dado que se trata, entre otros, de uno de los enfoques específicos de la UTP.

Según Cast (2011), el Diseño Universal para el Aprendizaje, se representa como un diseño con validez científica que, por un lado, flexibiliza la forma en que se presenta la información y los estudiantes responden y evidencian su conocimiento y compromiso; y, por otro lado, estrecha las barreras en los procesos de instrucción proporcionando adaptaciones para que todos los estudiantes alcancen los logros esperados. Es necesario decir que este enfoque, aunque inicialmente se dirigió a los estudiantes con discapacidad, en la actualidad apunta al reconocimiento de la diversidad e inclusión de las maneras de aprender de todos los alumnos.

El DUA puede ser comprendido a la luz de tres principios: primero, facilitar diferentes medios de representación para que el estudiante reciba y comprenda la información; segundo, favorecer que el estudiante se relacione con diferentes medios de acción y expresión; y, tercero, proporcionar diferentes fuentes de motivación (Valencia, 2017). Bajo esa óptica, desde las neurociencias estos principios pueden entenderse, según Rose y Meyer (2002 como se citó en Alba, et al.,2011), como redes de reconocimiento que permiten identificar, procesar y manipular información; redes estratégicas, encargadas establecer y ejecutar las acciones necesarias para aprender; y, redes afectivas, que activan la emocionalidad, permitiendo que los estudiantes despierten interés y motivación para alcanzar un aprendizaje perdurable.

En este diseño, las neurociencias resultan un factor explicativo fundamental, dado que, gracias a la justificación sobre la forma y el funcionamiento cerebral, es posible establecer que los procesos de aprendizaje y enseñanza no son generalizables y, por el contrario, obedecen a factores biológicos y físicos particulares. En orden de ideas,

El DUA tiene como objetivo crear entornos físicos, entornos culturales y herramientas que puedan ser utilizadas por el mayor número de personas posible. Se basa en el principio de que, todo aprendizaje implica un desafío en el área concreta en la cual va a producirse, y para que éste sea posible se deben eliminar las barreras sin eliminar los desafíos necesarios (Tobón y Cuesta, 2020, p.178).

Otra manera de aproximarse al diseño curricular es el *diseño inverso (backward design)*, que se caracteriza por desarrollarse en torno a la pregunta por los aprendizajes deseados, por aquello que se busca que el estudiante comprenda genuinamente. Ésta es considerada como una planificación cuya estructura se enfoca en el objetivo deseado, a partir del final esperado se establece la evaluación como comprobación del cumplimiento del objetivo y las actividades necesarias para la consecución del objetivo (Wiggins y McTighe, 1998 como se citó en Roldán, 2012, p.20).

En esa perspectiva, a partir de lo que se espera que el estudiante logre y las evidencias de dichos logros, se planean las estrategias de enseñanza y demás acciones que debe adelantar el maestro (Wiggins y McTighe, 2005). Entonces, puede decirse que

El diseño inverso establece un marco para la planificación del currículo donde se enfatiza en el desarrollo de niveles más profundos en el aprendizaje del estudiante, a partir de una enseñanza que tiene al docente como guía del proceso. Para conseguir su finalidad, el modelo propone una preparación hacia atrás del currículo, con tres fases: resultados esperados, evidencias y planificación de contenidos (García y Cabero, 2012, p.20).

Tanto el *diseño inverso* como el *DUA*, tienen en común la planificación cuidadosa de las actividades curriculares que busca eliminar barreras que impiden o limiten el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, desde estos enfoques, consideran que es necesario modificar y flexibilizar los métodos de enseñanza, de tal modo que puedan brindarse a los estudiantes oportunidades equitativas de aprendizaje. Estas perspectivas representan una reflexión metodológica interesante; sin embargo, deben ser leídas bajo la precaución de que su arraigo a las teorías neurocientíficas podría representar una suerte de esencialismo humano, en el que se reduce al hombre a su actividad cerebral y, como consecuencia, se omiten otras dimensiones, por ejemplo sociales, culturales y económicas, que lo configuran.

5. Marco Normativo

El presente marco legal se propone evidenciar y dar cuenta de la normatividad que debe ser considerada como parte de los lineamientos básicos del desarrollo de las actividades desarrolladas en la Unidad de Transformación Pedagógica.

5.1 Normatividad de carácter nacional

La Universidad Nacional de Colombia y, por ende, la UTP, como organismos vinculados a procesos educativos, obedecen a disposiciones legales que enmarcan su funcionamiento. Como primera directriz debe tener en cuenta la Constitución Política de 1991 atendiendo a la educación como

Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente [...] (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 67).

En esa misma vía, habría que tener en cuenta que no es suficiente presentar funciones y propósitos educativos, sino que se demanda garantizar elementos mínimos, tales como la calidad y el cubrimiento. Siendo estos últimos, objeto de vigilancia de diferentes instancias, pues

Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la

orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (Ley 30, 1992, Art .4).

Una vez se reconoce la calidad como uno de los pilares de la educación en el país, se entiende que los docentes juegan un papel fundamental en el aseguramiento de la misma, por lo cual se establece que es necesario adelantar acciones de mejoramiento profesional que permitan ofrecer un servicio efectivo. Sin embargo, para ello es necesario tener en cuenta que por tratarse de una entidad pública, “[...] La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas” (Ley 30, 1992, Art. 110). Sobre este último elemento, se destaca que, como parte de la responsabilidad de los centros de educación superior, debe garantizarse el bienestar de toda la comunidad universitaria. Por lo tanto, “las instituciones de Educación Superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psico-afectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo” (Ley 30, 1992, Art. 117). El bienestar institucional, en la actualidad, se reglamenta por el decreto 2566 (2013), en el que se consideran las condiciones mínimas de calidad para el funcionamiento de programas académicos de educación superior, la cual contempla que

La institución debe contar con un reglamento y un plan general de bienestar que promueva y ejecute acciones tendientes a la creación de ambientes apropiados para el desarrollo del potencial individual y colectivo de estudiantes, profesores y personal administrativo del programa. Debe contar así mismo con la infraestructura y la dotación adecuada para el desarrollo de ese plan y divulgarlos adecuadamente (Art. 15).

Del mismo modo la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), también dispone que frente la calidad, el cubrimiento del servicio y el bienestar institucional

Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (Art.4).

Además, es preciso considerar que lo anterior debe estar contemplado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el que se estipulen de manera precisa “[...] los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión[...]” (Ley 115, 1994, Art.73). Así entonces, también se entiende que hay una delimitación del papel de los docentes y de los estudiantes. Sobre este último, la ley 115 (1994) establece que “el alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral. El Proyecto Educativo Institucional reconocerá este carácter” (Art. 91). Mientras que frente a la figura docente se destaca que

El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.

Como factor fundamental del proceso educativo:

- a) Recibirá una capacitación y actualización profesional;
- b) No será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas;
- c) Llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional, y

d) Mejorará permanentemente el proceso educativo mediante el aporte de ideas y sugerencias a través del Consejo Directivo, el Consejo Académico y las Juntas Educativas. (Ley 115, 1994, art.104)

En esa vía, se propone que los educadores deben contar con un proceso de formación, cuyas finalidades son:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo (Ley 115, 1994, art.109).

Al aludir a la demanda de realizar procesos de formación docente, el decreto 1278 de 2002 establece que,

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones [...] (Art. 38).

En esa misma línea, entre otras disposiciones, en el artículo 42 del anterior decreto, se determina que los docentes tienen el deber de “[...] Buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación,

la innovación y el mejoramiento continuo [...]. Así también, la resolución 5443 (2010), considera que se deben formar educadores como” [...] agentes del sistema educativo que prioritariamente contribuyen a mejorar la calidad de vida en el país, como profesionales que apoyan y acompañan a los niños, niñas y jóvenes y adultos en sus procesos de desarrollo personal y de aprendizaje [...]”.

Es importante destacar que a pesar de que se emita una reglamentación legal a nivel nacional, las instituciones de educación superior tienen cierta independencia que se reconoce como autonomía universitaria, la cual

[...] reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional (Ley 30, 1992, Art. 28).

5.2 Normatividad institucional

Si bien la Universidad Nacional de Colombia se rige por la normatividad emitida desde el gobierno nacional, gracias a la autonomía universitaria tiene la posibilidad reglamentarse y estipular acuerdos a nivel interno. En esa misma vía, la Unidad de Transformación Pedagógica como parte de la institución debe acogerse al reglamento interno y reconocer algunos elementos sugerentes para su actividad con la comunidad académica. Siendo los docentes su principal foco de atención, se estipula que:

El personal académico de la Universidad Nacional de Colombia tiene como misión contribuir a la apropiación, producción, difusión y socialización de los conocimientos, las

tecnologías, las artes y la cultura, y la formación de futuros miembros de las comunidades profesionales y disciplinarias del país, a quienes deberán dotar, dentro de un marco ético, de las herramientas conceptuales y metodológicas, y de las destrezas necesarias para el ejercicio de sus funciones profesionales o académicas, en un contexto de cambios culturales, científico-técnicos, sociales y económicos, con el propósito de contribuir a la consolidación de la democracia y a la construcción de la nación colombiana en una perspectiva universal (Universidad Nacional de Colombia, Acuerdo 032 de 2002, Art. 4).

A partir de ello, se establece que las actividades de extensión, entendidas como “una función misional y sustantiva de la Universidad, a través de la cual se establece una interacción privilegiada y recíproca entre el conocimiento sistemático de la academia y los saberes y necesidades de la sociedad [...]” (Universidad Nacional de Colombia, Acuerdo 036 de 2009), deben cumplir con la función de

el intercambio, la aplicación y la integración, en forma dinámica y coordinada, del conocimiento científico, tecnológico, artístico y cultural que se produce en la Universidad Nacional de Colombia, en interacción con el entorno económico, político, cultural y social del país. Busca mejorar el bienestar de las comunidades y aumentar la productividad y la competitividad del aparato productivo. Para lograr ese fin es necesario articular la docencia, la investigación y la extensión (Universidad Nacional de Colombia, Acuerdo 036 de 2009).

Los programas de extensión tienen varias modalidades, entre ellas la educación continua y permanente que, de conformidad con el Acuerdo 036 (2009),

[...] se realiza mediante cursos de extensión, actualización o profundización, diplomados y programas de formación docente, articulados con los programas académicos de

pregrado y postgrado de la Universidad. Estos cursos pueden ser presenciales, semipresenciales o virtuales, y se definen de la siguiente manera:

1. Cursos de Extensión. Son programas educativos en los que se adquieren o actualizan conocimientos e información sobre una temática específica. Pueden ser teóricos, prácticos o una combinación de ambos.

2. Cursos de actualización o de profundización. Son programas académicos de corta o media duración cuyo objetivo es actualizar o profundizar conocimientos e información, producto del trabajo investigativo, docente y de extensión de la Facultad a la que está adscrito el programa respectivo. Se dirigen a estudiantes y profesionales. Pueden ser teóricos, prácticos o una combinación de ambos.

3. Diplomados. Son programas educativos cuyo propósito es profundizar o actualizar los conocimientos o desarrollar competencias y habilidades específicas para el desempeño profesional.

4. Programas de Formación Docente. Son programas académicos dirigidos a la actualización y el mejoramiento profesional de los educadores vinculados al sistema de educación pública. En estos programas se otorgan créditos que se exigen como requisito de capacitación para el ingreso y ascenso en el Escalafón Docente. Son propuestos para complementariedad pedagógica, investigativa y disciplinaria dirigida a maestras y maestros.

5. Eventos. Comprenden las siguientes actividades:

5.1. Congresos-Seminarios-Talleres-Conferencias. Su finalidad es tratar o examinar temas que contribuyan a desarrollar o fortalecer competencias para trabajar en diversas áreas del conocimiento mediante la actualización permanente.

5.2 Ferias Especializadas. Su finalidad es divulgar y difundir avances científicos, investigaciones y programas de formación que se realizan u ofrecen en la Universidad, en cooperación con otras instituciones.

5.3 Eventos temáticos. Su propósito es convocar a los actores sociales para realizar prácticas y discusiones académicas sobre los temas estratégicos de los distintos programas y promover el encuentro entre la Universidad y la sociedad (Art. 5).

En esa medida, la UTP es gestor y participe de varios de los programas y proyectos de extensión mencionados, los cuales son ofrecidos a la comunidad de maestros de la Universidad Nacional de Colombia con el propósito de incentivar el mejoramiento de la actividad docente.

6. Metodología

En primera instancia, se elaboró un plan de trabajo con la propuesta inicial de las actividades que debían llevarse a cabo a lo largo de la pasantía. Este plan de trabajo se diseñó como un diagrama de Gantt, con el propósito de poder ver el avance o las modificaciones en tiempo real. Además, el plan de trabajo fue socializado con los integrantes de la UTP y se planteó que este podría ser modificado, ya sea por variaciones en el tiempo o por la necesidad de incluir nuevas actividades (ver diagrama 1).

Diagrama 1. Formato plan de trabajo

Plan de trabajo

Tarea	Asignado	Estado	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio			
			S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
Sistematización talleres	Juanita	Abierto																				
Visualización videos "evaluación formativa II"		Abierto																				
Revisión de material adicional		Abierto																				
Estructuración y redacción taller "evaluación formativa"		Abierto																				
Diseño y diligenciamiento de ficha		Abierto																				
Entrega avance 1		Abierto																				
Revisión e incorporación de correcciones		Abierto																				
Visualización videos taller "Introducción al aprendizaje"		Abierto																				
Estructuración y redacción taller "Introducción al aprendizaje"		Abierto																				
Diseño y diligenciamiento de ficha		Abierto																				
Entrega avance 2		Abierto																				
Revisión e incorporación de correcciones		Abierto																				
Visualización videos "articulación entre micro y meso"		Abierto																				
Estructuración y redacción "articulación entre micro y meso"		Abierto																				
Diseño y diligenciamiento de ficha		Abierto																				
Entrega avance 3		Abierto																				
Revisión e incorporación de correcciones		Abierto																				
Entrega final		Abierto																				
Diseño de material	Juanita	Abierto																				
Revisión material previo		Abierto																				
Revisión bibliografía		Abierto																				
Estructuración y redacción		Abierto																				
Diseño de material		Abierto																				
Entrega avance 1		Abierto																				
Revisión e incorporación de correcciones		Abierto																				
Revisión bibliografía		Abierto																				
Estructuración y redacción		Abierto																				
Diseño de material		Abierto																				
Entrega avance 2		Abierto																				
Revisión e incorporación de correcciones		Abierto																				
Revisión bibliografía		Abierto																				
Estructuración y redacción		Abierto																				
Diseño de material		Abierto																				
Entrega avance 3		Abierto																				
Revisión e incorporación de correcciones		Abierto																				
Revisión bibliografía		Abierto																				
Estructuración y redacción		Abierto																				
Diseño de material		Abierto																				
Entrega final		Abierto																				
Acompañamiento a talleres		Abierto																				
Asistencia a los talleres	Juanita	Abierto																				
Apoyo logístico		Abierto																				

Fuente: Elaboración propia.

6.1 Descripción de las Labores Realizadas

La pasantía se concentró fundamentalmente en tres actividades: a) sistematización de talleres; b) diseño de material de apoyo para los docentes y, c) acompañamiento a talleres. Todas ellas, en conjunto, requirieron productos concretos que debían ser entregados con la respectiva revisión y aprobación de la coordinadora de la UTP. A continuación, se presentará en detalle el proceso de realización de cada una.

6.1.1 Sistematización de Talleres

Se diseñaron tres talleres grupales sobre “evaluación formativa”¹⁴, “introducción al aprendizaje activo”¹⁵ y “articulación entre micro y mesocurrículo”¹⁶. El diseño de cada taller implicó, a su vez, las siguientes actividades:

- Revisión de material adicional como, por ejemplo, videos, libros, revistas, talleres realizados previamente, entre otros; que permitieran ahondar en el tema central del taller.
- Elaboración de una macroestructura¹⁷ en la que se proyectara la organización general de cada taller.
- Redacción del taller.
- Diligenciamiento de la guía metodológica. Esta guía, creada y diseñada por el equipo de trabajo de la UTP, hace las veces de resumen del taller en el que se presentan los aspectos generales y el líder pedagógico tiene una aproximación rápida hacia los objetivos y el material con el que contará para la ejecución de la actividad¹⁸.

¹⁴ Anexo A “Ficha metodológica evaluación formativa” y Anexo B “Taller evaluación formativa”


¹⁵ Anexo C “Ficha metodológica introducción al aprendizaje activo” y Anexo D “Taller introducción al aprendizaje activo”

¹⁶ Anexo E “Ficha metodológica articulación entre micro y mesocurrículo” y Anexo F “Taller articulación entre micro y mesocurrículo”.

¹⁷ Anexo G “Macroestructura talleres”

¹⁸ Esta guía fue diseñada exclusivamente por el equipo de la UTP para orientar el trabajo de los líderes pedagógicos a la hora de realizar los talleres. La pasante no realizó ninguna sugerencia ni modificación a esta guía, solo la diligenció de acuerdo con la propuesta de cada taller.

Tabla 1. Formato ficha metodológica UTP.

		 Unidad de Transformación Pedagógica
Información general		
1	Nombre del taller:	
2	Modalidad:	
3	No. de horas de dedicación sincrónica por parte del estudiante	
4	Descripción breve del perfil de los docentes coordinadores del curso	
5	Justificación general del taller	
6	Tipo de certificación otorgada	
7	Perfil del estudiante que toma el curso	
Objetivos de aprendizaje		
1	Liste los Objetivos de Aprendizaje (OA).	
Metodología activa de aprendizaje - Base		
1	Describa brevemente la metodología del taller, sus posibles actividades de aprendizaje, discriminadas por sesiones (Hipervincule presentaciones en caso de ser necesario). <i>Recuerde incorporar actividades de: acceso a la información, hacer o experimentar directamente y de diálogo.</i>	
2	En caso de aplicar, describa la estrategia de trabajo asincrónico del taller.	
Recursos digitales y Bibliografía		
1	Liste e hipervincule los recursos obligatorios básicos dispuestos para el taller	
2	Liste e hipervincule los recursos complementarios dispuestos para el taller	
3	Relacione la bibliografía básica y la complementaria que soporta la realización del taller.	

Fuente: Adaptado de Unidad de transformación Pedagógica (S.f)

Cada taller, con su respectiva ficha metodológica, fue subido a la carpeta de recursos del equipo de la UTP, en la que todos los líderes pedagógicos pueden revisarlas antes y durante la planeación e implementación de cada actividad.

6.1.2 Diseño de Material

El diseño de material se refiere a la elaboración de guías para que los docentes conozcan algunas de las actividades de aprendizaje activo que pueden ser utilizadas para las clases. En esa medida se realizaron guías sobre presentaciones de los estudiantes¹⁹, simulaciones²⁰,

¹⁹ Anexo H “Guía presentaciones de los estudiantes”.

²⁰ Anexo I “Guía simulaciones”.

salidas de campo²¹, mapas conceptuales²² y modelo BOPPPS²³. Es necesario decir que este material no es pensado como un paso a paso o instrucciones que sugieren cómo realizar cada actividad; se trata, más bien, de brindar algunas claves y orientaciones sobre el uso de estas actividades como alternativas que podrían apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, situándolos en un rol activo y participativo, en relación con los propósitos académicos de los diferentes cursos.

En el marco, de esta actividad se implementó el siguiente proceso:

- Diseño de una macroestructura que permitiera describir los elementos comunes que tendrían los materiales sin importar su especificidad.
- Revisión de bibliografía que sustentara cómo cada actividad es adecuada y pertinente para generar procesos de aprendizaje activo en las asignaturas.
- Redacción de cada guía.

Una vez realizada y aprobada cada guía se subió a la carpeta de recursos del equipo de la UTP²⁴.

6.1.3 Acompañamiento a Talleres

Cada taller llevado a cabo en la UTP, además del diseño y planeación, requiere apoyo logístico para poder ser desarrollado de manera satisfactoria. Esta función cumple dos propósitos: apoyar logísticamente la realización de talleres y adelantar procesos de observación que, posteriormente, permitan hacer retroalimentaciones que buscan señalar fortalezas y aspectos por mejorar.

²¹ Anexo J “Guía salidas de campo”.

²² Anexo K “Guía mapas conceptuales”.

²³ Anexo L “Guía modelo BOPPPS”.

²⁴ Para ser subidas al website de la UTP, deben ser diagramadas, según las normas establecidas por la dirección académica, por el equipo de diseñadores gráficos de la universidad Nacional.

6.1.4 Otras Labores

Las tres actividades mencionadas, constituyeron los tres grandes ejes de la pasantía. Sin embargo, se desarrollaron otras labores complementarias que, si bien no se contemplaron en el plan de trabajo, fueron realizadas de manera simultánea. Dichas actividades son:

- Seguimiento a un acompañamiento personalizado. En esta actividad se asistió a todas las sesiones de acompañamiento personalizado en el proceso de transformación del curso de posgrado “seminario de investigación”. Allí, inicialmente, se hizo un ejercicio de observación y, posteriormente, con el avance de cada sesión, se hicieron pequeñas intervenciones con sugerencias metodológicas, que la docente podría tener en cuenta para el diseño de sus cursos. Este acompañamiento fue registrado en una ficha de observación²⁵ que contiene una descripción general, apreciaciones y preguntas y la explicación de cómo se llevaron a cabo las demás actividades.
- Asesoría en la planeación del taller grupal “Implementación al aprendizaje activo”. Se acompañó a dos líderes pedagógicas en la planeación y se realizó una revisión de la organización y los propósitos del taller.
- Implementación del taller “Evaluación formativa”. Junto a dos líderes pedagógicas se llevó a cabo el taller con un grupo de 15 docentes aproximadamente. A diferencia de los ejercicios de diseño y observación, la implementación implica mayor interacción con los docentes y, sobretudo, poner en juego las capacidades de análisis de la información, asociación de la información, pensamiento crítico y comunicación asertiva.

²⁵ Anexo M “Ficha de observación acompañamientos personalizados”.

- Revisión general de la propuesta de la UTP²⁶. Dado que ninguno de los profesionales de la unidad tiene formación propiamente en pedagogía, se llevó a cabo un proceso de revisión de la propuesta de la UTP, en el que se dialogó con el equipo sobre los propósitos y su cumplimiento; la población a la que va dirigida; la posibilidad de diferenciar lo metodológico de lo pedagógico, sin desconocer su relación; la coherencia y secuencialidad en los servicios que se ofertan; y, la calidad y consistencia de los recursos que se ofrecen a los docentes en la página web de la unidad.

6.2 Seguimiento de las Labores

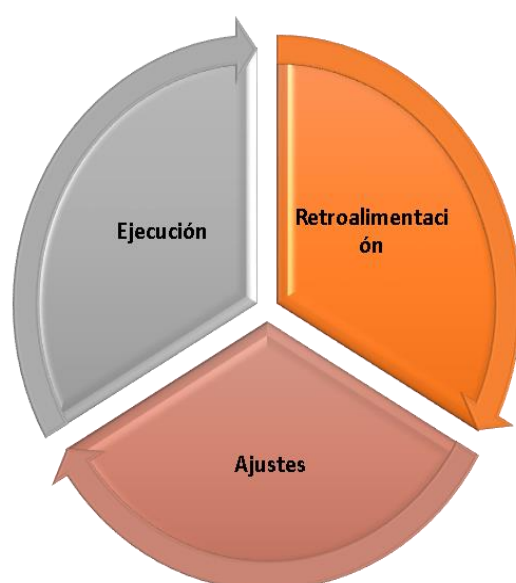
Cada actividad atravesó por tres etapas: ejecución, retroalimentación y ajuste (ver esquema 1). Durante la ejecución el trabajo fue autónomo, no contó con acompañamiento, ni instrucciones detalladas para realizar cada actividad propuesta, con el fin de incentivar la responsabilidad y la capacidad de proposición. A medida que las actividades se iban finalizando, eran enviadas a la coordinadora de la UTP quien, en conjunto con un líder pedagógico, realizaba la revisión de los documentos. A partir de ello, se realizaban las respectivas retroalimentaciones en las que se hacían sugerencias que contrastaban los resultados entregados con los resultados esperados. Esta retroalimentación se realizó de manera virtual, con el propósito de realizar un seguimiento más oportuno al trabajo realizado, pues la retroalimentación, más allá de señalar errores o aciertos, se concentraba en reforzar la reflexión como un eje transversal de todas las actividades que se adelantan en la UTP. Es así que las actividades se complementan con un diálogo entre quien está en proceso de aprendizaje y quien conoce a profundidad la UTP como proyecto. Una vez se realizaba la retroalimentación respectiva se debían implementar los ajustes correspondientes a cada material. De este modo se daba la etapa de ajuste, que además de

²⁶ Este proceso se realizó progresivamente de manera verbal y, por tanto, no tiene un sustento escrito que detalle cada elemento discutido. Sin embargo, en el Anexo N “Revisión general de la propuesta de la UTP”, se consignó una breve recopilación de las observaciones realizadas.

apuntar a arreglos de tipo escritural o estructural, se dirigen a un proceso de reflexión sobre la coherencia y la pertinencia sobre lo que se está proponiendo.

Es necesario señalar que el proceso de seguimiento de las labores es continuo y sistemático. Cada entrega es susceptible de ser revisada y ajustada varias veces, hasta que se considere que tiene el nivel de desarrollo adecuado y, finalmente, pueda ser considerada como parte de los recursos con los que cuentan tanto los líderes pedagógicos como los docentes que acceden a los servicios de la UTP.

Esquema 1. Proceso de seguimiento de actividades



Fuente: Elaboración propia.

7. Aprendizajes en el Campo Profesional del Pedagogo

La aproximación al campo laboral implica enfrentarse de manera directa con un escenario social y educativo que conlleva tanto dificultades como posibilidades. En ese marco, el pedagogo debe abrirse un espacio como un profesional, posicionándose como un experto en el campo educativo. A partir de ello, en el siguiente apartado se presentarán algunos de los aprendizajes derivados del desarrollo de la pasantía.

Inicialmente es necesario decir que en la Unidad de Transformación Pedagógica no hay claridad frente al lugar que puede o debe ocupar un pedagogo a nivel laboral. En esa medida, no existe diferenciación entre las actividades que lleva a cabo, por ejemplo, un psicólogo y las que realizaría un profesional en pedagogía. Lo anterior no quiere decir que expertos de diferentes áreas no pueden desempeñar las mismas funciones. El asunto radica en establecer posturas analíticas fundamentadas, que permitan diferenciar y definir el quehacer del pedagogo en relación con su objeto de estudio, esto es, la educación como asunto complejo.

En esa misma vía, hay que señalar que una manera de establecer diferencias profesionales tiene que ver con las preguntas que orientan las reflexiones a propósito de la educación. Es decir, que la manera de abordar la acción educativa debe ser a través de preguntas pedagógicas que problematicen sus prácticas, discursos y teorías.

Asimismo, hay que resaltar el hecho de que si bien el ejercicio profesional demanda una práctica concreta, esta es posible, en gran medida, gracias a la reflexión que puede establecerse a través de la teoría y la investigación. De este modo, la relación con el quehacer se convierte en una relación con el saber. A razón de ello, no deben entenderse las labores profesionales como ejercicios aislados de la teoría; más bien, esta debe convertirse en una herramienta analítica que permite entender y analizar los contextos y prácticas educativas. Esta perspectiva es la que intentamos desarrollar en la Pasantía y en la producción del presente informe.

8. Recomendaciones

El trabajo desarrollado durante la pasantía y el balance anterior, han posibilitado establecer algunas consideraciones generales, por un lado, al programa en pedagogía y, por otro lado, a la UTP.

En primer lugar, se sugiere que haya mayor acompañamiento por parte del programa a los estudiantes que están en el proceso de pasantía. A pesar de que se entiende que los pasantes

deben tener autonomía, capacidad propositiva y, en general, una serie de aptitudes para realizar las distintas actividades, es necesario que cuente con un acompañamiento constante que le permita direccionar aquello que pone en práctica y aquello que está por aprender. La autonomía no supe la ayuda que pueden brindar los pares y maestros en actividades con niveles considerables de dificultad. En esa misma vía, se recomienda la realización de revisiones periódicas que den cuenta del estado de avance de la pasantía, así como los aprendizajes y reflexiones que se van dando de manera parcial.

Asimismo, es necesario que desde el programa se dialogue con la institución en la que se realice la pasantía, clarificando y delimitando el perfil profesional del pedagogo. Vale hacer la salvedad que esta debe ser una tarea conjunta con el pasante, quien a lo largo del desarrollo de su ejercicio irá evidenciando cuál es su lugar profesional. Lo anterior, se sugiere en aras de que las actividades de las que debe hacerse cargo el pasante sean más acordes a su área de conocimiento y, efectivamente, la institución constituya un ambiente de aprendizaje coherente.

En segundo lugar, frente a la UTP se sugiere que, teniendo en cuenta el tiempo y dedicación que requiere la realización de cada actividad, considere una mayor organización frente a los momentos de entrega, retroalimentación y ajustes. Ello permitirá que puedan ejecutarse las labores con mayor detenimiento y que la prisa por el cumplimiento no reste calidad en los productos. Del mismo modo, es necesario que haya un mayor seguimiento al trabajo del pasante, evitando la dispersión o confusión que puede darse como producto de enfrentarse a un escenario desconocido.

Así también se requiere que desde la UTP se desarrollen herramientas que permitan ver el impacto a largo plazo de las actividades que se desarrollan. Las reflexiones que se realizan al final de cada acompañamiento, ya sea grupal o individual, no son suficientes para entender cómo los docentes logran realizar y mantener a través del tiempo una transformación pedagógica. Adicionalmente, como ejercicio de investigación y análisis, podrían realizarse ejercicios de

aproximación e indagación con los propios estudiantes, de tal forma que se posibilite dar una visión distinta a la de los docentes, a propósito de las transformaciones pedagógicas y las problemáticas de las que surgen. Esto, además, permitiría conocer a otro de los actores fundamentales del proceso educativo y, con él, su perspectiva sobre lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9. Conclusiones

La Unidad de Transformación Pedagógica, constituye, efectivamente, un espacio (quizás el único) que se enfoca en la práctica de los docentes de la Universidad Nacional; asimismo, busca que, desde la reflexión y el diálogo, los maestros compartan sus experiencias, las analicen e incluso puedan encontrar oportunidades de mejora. La labor de la UTP va más allá de la enunciación de lo que se hace en el día a día y se dirige a (re)pensar el quehacer docente, asumiéndolo como uno de los ejes fundamentales en los procesos de formación de los estudiantes. En efecto, el proyecto de la UTP puede considerarse como un modelo novedoso, hasta ahora exitoso, cuya inquietud por la revisión de las prácticas y la cualificación de las mismas moviliza la formulación reflexiva de una serie de ejercicios formativos y comunicativos dirigidos a los docentes.

Si bien la UTP es un proyecto que se ha fundamentado en diferentes campos del conocimiento, especialmente en la psicología, es necesario que se revisen algunos de sus sustentos teóricos y establezcan diferencias claras en asuntos como, por ejemplo, pedagogía, formación y educación. Lo anterior teniendo en cuenta que, a pesar de su vínculo, no son elementos intercambiables entre sí. Pensarlos de este modo insinuaría que son sinónimos que pueden ser utilizados de manera indistinta y como consecuencia habría una ambigüedad tanto discursiva como práctica. Bajo esa idea, es necesario evaluar en qué medida las actividades de la UTP pueden ser enunciadas como educativas, formativas o, incluso, comunicativas. Para ello, es importante (re)organizar la base epistemológica y discursiva desde la cual la UTP entiende

sus objetos de estudio y acción. Lo anterior evitaría la confusión o dispersión que, a veces, parece acompañar a la UTP; claro está, que más allá de una afiliación conceptual o enunciativa, se trata de un proceso en el que se reflexiona sobre los fundamentos que motivan el quehacer de la Unidad.

Del mismo modo, es necesario estudiar a mayor profundidad la enseñanza, dado que en el desarrollo discursivo y conceptual de la UTP se encuentra como un vacío. En función de ello, sería pertinente pensar la enseñanza a la luz de preguntas orientadoras, por ejemplo: ¿Cuál es la relación docente con la enseñanza?, ¿Cuál es la relación entre enseñanza y aprendizaje?, ¿qué lugar ocupa la enseñanza en un proceso de formación profesional?, ¿Es necesaria la enseñanza en los procesos de aprendizaje?, ¿Qué implicaciones tiene la desaparición de la enseñanza?, ¿Toda enseñanza es educativa? Frente a este mismo asunto, es preciso señalar que equiparar el lugar del docente con el del alumno es una postura que debe analizarse con mayor detenimiento. Si bien desde diferentes teorías y enfoques constructivistas se promueve el incremento de la actividad de los estudiantes, no se establece, en estricto sentido, una relación igualitaria entre maestro y alumno. Proponer dicha relación de ese modo, implicaría omitir que por su experiencia, el docente tiene un mayor bagaje cultural y epistemológico y, como tal, es quien debe encargarse de direccionar a los estudiantes.

Por otra parte, las perspectivas del DUA y el diseño inverso tienen matices interesantes sobre el lugar del maestro, del estudiante y del saber. Explorar con mayor profundidad esas propuestas, permitiría cuestionar tanto sus posibilidades como límites en un contexto en donde las disciplinas exigen especificidades en las características del aprendizaje y, por consiguiente, se cuestiona la idea misma de lo “universal”; y, asimismo, aproximarse a otros vértices de las acciones pedagógicas como, por ejemplo, la enseñanza y la formación. En consecuencia, centrar el discurso únicamente en el aprendizaje, sugiere que la UTP tiene una función más metodológica que pedagógica en sí misma. Sin embargo, esto resulta una postura contradictoria dado que,

como se puede evidenciar en las diferentes actividades e iniciativas, la Unidad no se enfoca solamente en la pregunta por el cómo, sino el para qué, para quién y por qué.

En general, la UTP es un espacio que cuenta con las herramientas teóricas, metodológicas y críticas para poder pensar pedagógicamente las prácticas de los docentes. A pesar de ello, como un proyecto que, si se quiere, puede considerarse experimental, requiere replantear algunos de sus énfasis, permitiendo así que las reflexiones sean más complejas y enriquecedoras, no sólo para los maestros, sino para la Unidad misma, como un escenario que dedica sus esfuerzos a pensar cómo mejorar el quehacer del maestro, en relación con las necesidades académicas de sus estudiantes, esto es, la construcción efectiva del conocimiento.

9. Referencias Bibliográficas

- Alba, C., Sánchez, J., Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. España: DUALETIC.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal universitaria. Madrid.
- Apple, M. (1995). *Education and power*.Routledge. New York.
- Brezinka, E. (1990). Capítulo primero: Educación. En: Brezinka, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Análisis, crítica y propuestas*. España: biblioteca Herder. Sección de pedagogía. Pp. 41-117
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Wakefield, MA: Author.
- Congreso de la República de Colombia. (28 de Diciembre de 1992). Ley 30 de 1992.
- Congreso de la República. (19 de junio de 2002). Estatuto de Profesionalización Docente. [Decreto 1278 de 2002]
- Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). Ley general de educación. [Ley 115 de 1994].
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67 de julio de 1991 (Colombia).
- Cortés, M., Ferreira, C. y Arias, A. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje Desde la Perspectiva Internacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(10), 269-284.
- Díaz Villa, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11–28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>

Fonseca, J. y, Gamboa, M. (2017). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 83–112. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/211>

Flórez, R. 2005. *Pedagogía del conocimiento*. Mcgraw-hill.

Gallo, M. 2007. *El concepto de pedagogía en la obra pedagógica de Rafael Flórez Ochoa*. [Tesis para optar al título de Magíster en educación con énfasis en Formación de Maestros]. Universidad de Antioquia.

García Marcos, C. J., & Cabero Almenara, J. (2017). El diseño instruccional inverso para un recurso educativo abierto en la Formación Profesional española: El caso de Web Apps Project. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 18(2), 19–32. <https://doi.org/10.14201/eks20171821932>

Kant, I. (1991). *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza editorial.

Kant, I. *Tratado de Pedagogía*. (1985). Bogotá: Ediciones Rosaristas, 1985. Traducción de Carlos Eduardo Maldonado.

Kant, Immanuel. (1991). *Pedagogía*. Madrid, España, Akal

Kemmis, S. (1988). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ediciones Morata

Kron, F. (1981). Términos básicos de la pedagogía. En: Küper, W. (comp.). *Pedagogía general*. Ecuador: Ediciones ABYA–AYA. pp. 5 – 59.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

- Mesa, A. y Quiroz, R. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. *Educere*, 15(52),621-628. [fecha de Consulta 17 de Agosto de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35622379008>
- Noguera, C. y Marín, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 29–49
- Ocampo, J. (2011). La educación moral según Kant. *Fragmentos de filosofía*, (9), 73-96.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19),93-110. [fecha de Consulta 15 de Agosto de 2022]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En: P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (3). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1976). *Seis estudios de psicología*. Barral. Barcelona.
- Rubio, D. (2016). De la formación kantiana a la antropotécnica liberal contemporánea. *Educação Unisinos*, 20(2),264-269. [Fecha de Consulta 19 de Agosto de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449646791013>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2),75-96. [Fecha de Consulta 13 de Agosto de 2022]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Runge, A., Garcés, F. y Muñoz, D. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Educación y cultura*. (88), 46-56.

Roldán, C. (2012). *La planificación, la evaluación y el uso de los proyectos como agentes de intervención inmediata en el proceso de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad San Francisco de Quito].

Silva, J. (2020). David Ausubel's Theory of Meaningful Learning: an analysis of the necessary conditions. Research. *Society and Development*. (9). 10.33448/rsd-v9i4.2803.

Tobón, I. y Cuesta, L. (2020) Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2) 166-182.

Toro, S. (2017). Conceptualización de currículo su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista publicando*. 4 (11). 459-483.

Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá.

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48),21-32. [Fecha de Consulta 13 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0041-8935.

Unidad de Transformación Pedagógica. (s. f.). *Ficha metodológica*.

Universidad Nacional de Colombia. (17 de Diciembre de 2002). Acuerdo 035/2002. Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=38005

Universidad Nacional de Colombia. (20 de Octubre de 2009). Acuerdo 036/2009. Por el cual se reglamenta la Extensión en la Universidad Nacional de Colombia. https://extension.unal.edu.co/fileadmin/recursos/extension/docs/normatividad/acuerdo_036_2009.pdf

Universidad Nacional de Colombia. (27 de noviembre de 2017). Resolución 2351/2017. Por la cual se da apertura a la convocatoria: Investigación sobre innovación pedagógica Sede Bogotá - 2017. http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=89913

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona

Wiggins, G., y McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Zambrano, A. (2009). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18(44), 33–50.

Recuperado a partir de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6070>

Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y, Quiceno, H. (1988). *“Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria”*. Educación y Cultura, No. 14. Bogotá: FECODE.

Anexos.

ANEXO A. Ficha metodológica Evaluación formativa

3	No. de horas de dedicación sincrónica por	6h sincrónicas 0 asincrónicas
4	Descripción breve del perfil de los docentes coordinadores del curso	Docentes enfocados en el desarrollo de estrategias de coevaluación y autoevaluación, para el mejoramiento de las estrategias evaluativas utilizadas en clase.
5	Justificación general del taller	Teniendo en cuenta que para la universidad es fundamental apoyar los procesos de formación y aprendizaje de sus estudiantes y, a partir de ello, trabajar sobre diferentes formas de evaluación que faciliten la comunicación entre docentes y alumnos a nivel académico; es necesario establecer espacios grupales de participación y reflexión en torno al desarrollo y mejoramiento de estrategias evaluativas útiles y oportunas, tales como autoevaluación y coevaluación, que puedan fortalecer la dimensión tanto formativa como sumativa que se contempla en las diferentes asignaturas.
6	Tipo de certificación otorgada	Certificación de participación (opcional).
7	Perfil del estudiante que toma el curso	Docente de la Universidad Nacional sede Bogotá interesado en mejoramiento del desarrollo de sus cursos y su actividad pedagógica.
Objetivos de aprendizaje		
1	Liste los Objetivos de Aprendizaje (OA).	Identificar algunos desafíos y beneficios de incorporar procesos de autoevaluación y coevaluación en el desarrollo de las asignaturas. .Reflexionar sobre los roles de docente y alumno en procesos de auto y coevaluación.
Metodología activa de aprendizaje - Base		
1	<p>Describa brevemente la metodología del taller, sus posibles actividades de aprendizaje, discriminadas por sesiones (Hipervincule presentaciones en caso de ser necesario).</p> <p><i>Recuerde incorporar actividades de: acceso a la información, hacer o experimentar directamente y de diálogo.</i></p>	<p>El taller se dividirá en dos sesiones en las que, por medio del diálogo reflexivo, se buscará aproximar a los docentes a las estrategias de auto y coevaluación. Inicialmente se propondrá un ejercicio encaminado a una reflexión general sobre qué significa y cuál es el sentido de llevar a cabo procesos de autoevaluación en las asignaturas. Posteriormente, se realizará de manera grupal un estudio de caso relacionado con la implementación de la coevaluación que busca generar debate sobre los propósitos de realizar este ejercicio en el desarrollo de los cursos.</p>
2	En caso de aplicar, describa la estrategia de trabajo asincrónico del taller.	
Recursos digitales y Bibliografía		
1	Liste e hipervincule los recursos obligatorios básicos dispuestos para el taller	
2	Liste e hipervincule los recursos complementarios dispuestos para el taller	<p>Funciones de la evaluación, Evaluación formativa</p>
3	Relacione la bibliografía básica y la complementaria que soporta la realización del taller.	<p>Ambros, S. (s.f.) Grading Rubric for Oral Exams. Eberly Center for Teacher Excellence, Carnegie Mellon University: Pittsburg. Revisado en: https://www.cmu.edu/teaching/design/teach/rubrics.html</p> <p>Fink, L. D. (2003). <i>Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses</i>. San Francisco: Jossey-Bass.</p> <p>Fink, L. D. (November, 2004). <i>Creating significant learning experiences across the curriculum</i>. Workshop presentation at the NEFDC 2004 Fall conference, Westford, Massachusetts.</p> <p>Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). <i>Understanding by design (Diseño para la Comprensión)</i>. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, USA http://opac.pucv.cl/pucv_bxt/bxt-9000/UCE9108_01.pdf</p> <p>Diamond, M. R. (2004). The usefulness of structured mid-term feedback as a catalyst for change in higher education classes. <i>Active Learning in Higher Education</i>, 5(3), 217-231.</p> <p>Hurney, C. A., Harris, N. L., Bates Prins, S. C., & Kruck, S. E. (2014). The impact of a learner-centered, mid-semester course evaluation on students. <i>Journal of Faculty Development</i>, 28(3), 55.</p> <p>Maurer, D. (2016). <i>Small group instructional feedback: A student perspective of its impact on the teaching and learning environment (Ed.D.)</i>. George Fox University.</p>

Nota: adaptado de *ficha metodológica*, Unidad de Transformación Pedagógica, S.f.

ANEXO B. Taller Evaluación Formativa.

Evaluación formativa II

El taller se dividirá en dos sesiones en las que, por medio del diálogo reflexivo, se buscará aproximar a los docentes a las estrategias de auto y coevaluación. Inicialmente se propondrá un ejercicio encaminado a una reflexión general sobre qué significa y cuál es el sentido de llevar a cabo procesos de autoevaluación en las asignaturas. Posteriormente, se realizará de manera grupal un estudio de caso relacionado con la implementación de la coevaluación que busca generar debate sobre los propósitos de realizar este ejercicio en el desarrollo de los cursos.

Posibles preguntas orientadoras generales o reflexivas: Buscan generar debate, llamar a conocimientos previos, cuestionar la tradición o la manera actual de evaluar en los cursos.

Que buscan indagar y reflexionar sobre la experiencia de cada docente:

- ¿Qué es coevaluar y autoevaluar?
- ¿Es importante o no hacer auto y coevaluación?
- Desde su experiencia, ¿Es posible aprender sin evaluar?
- ¿Es necesario que siempre que se realice un ejercicio de auto o coevaluación se reporte una calificación?

Que buscan reflexionar sobre el sentido de implementar momentos de autoevaluación, coevaluación:

- ¿Por qué implementar procesos de coevaluación y autoevaluación?
- ¿Cuáles son los principales beneficios y retos que se obtendrían en el proceso de formación de los estudiantes?
- ¿Cuáles serían las principales dificultades que como docente puede encontrar a nivel metodológico?

Casos disponibles y sus preguntas orientadoras para las diferentes sesiones:

1 sesión: reflexión general sobre qué es autoevaluar.

Presentación de los integrantes, contextualización sobre el trabajo de la UTP, objetivos y generalidades de de la sesión.(10 minutos)

Inicio con preguntas orientadoras (20 minutos)

- Desde el rol de estudiantes ¿cómo han sido su experiencias con el desarrollo de actividades de autoevaluación en las asignaturas?¿Cómo la autoevaluación aportó o no a su proceso formativo?
- Desde el rol de docentes ¿implementa actividades de auto y coevaluación?¿cómo y cuándo lo hace?¿cuenta con criterios definidos para realizar dichos procesos?
- ¿Qué lugar ocupa la evaluación en el proceso de aprendizaje?

Ejercicio 1

indicaciones:

1. Lea y analice las siguientes definiciones de "autoevaluación":(10 minutos)

1	2	3
<p>"Un examen global, sistemático y regular de las actividades y resultados de aprendizaje que, comparados con un modelo de excelencia académica, permiten determinar el avance de los estudiantes en la adquisición de competencias y habilidades". (Fundibeq, 1999)</p>	<p>La autoevaluación le sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus ejecutorias individuales y grupales, y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Por otro lado, le sirve al profesor para tener los elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador, o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea; en fin, todo lo que sea necesario. (Ortiz, 2007, p. 111)</p>	<p>"La autoevaluación es la valoración cualitativa de la ejecución, esto es, proceso de aprendizaje y del producto final del mismo, valoración realizada a partir de unos criterios preestablecidos y modulada por los niveles de perfección que el alumno desee alcanzar". (Panadero, 2011).</p>

Preguntas orientadoras para el análisis y plenaria:(30 minutos)

- ¿Qué opina sobre ellas? ¿se siente identificado con alguna?
- ¿Por qué el alumno debería o no evaluarse a sí mismo?
- ¿Considera que la implementación de la autoevaluación en los cursos podría o no ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios?

conclusión y cierre (5 minutos):

Reflexiones finales sobre lo sucedido en la sesión.
 Invitación a participar en la siguiente sesión sobre coevaluación.

Sesión 2: reflexión general sobre qué es coevaluar

Enunciar el propósito del taller y recomendaciones generales (5 minutos)

Ejercicio 1 (análisis de caso sobre coevaluación)

Indicaciones

-De manera grupal, analice el siguiente caso de "implementación de coevaluación en un curso de cálculo y geometría analítica de la facultad de ciencias económicas". Comparta con su grupo sus impresiones u opiniones frente a cómo se desarrolló esta actividad en el caso presentado.(25 minutos)

La consigna:

Como actividad en clase se solicitó a los estudiantes que realizaran un examen en donde debían responder una serie de preguntas sobre cuestiones teóricas y aplicaciones prácticas.

Cómo se llevó a cabo la experiencia de coevaluación:

El docente comentó que se realizaría un ejercicio de coevaluación, por ello solicitó a sus estudiantes que durante la clase intercambiaran sus exámenes de manera aleatoria con uno de sus compañeros. Cada alumno debía realizar el análisis y otorgar una calificación al examen del par tomando como referencia su conocimiento previo. Si lo deseaban podían agregar sugerencias y comentarios a sus compañeros sobre su desempeño en el trabajo realizado.

Al finalizar la actividad, el docente recogió los exámenes y, posteriormente, desarrolló en el pizarrón cada punto del examen señalando la respuesta correcta.

En actividad extra áulica, el profesor revisó nuevamente los trabajos, verificando si las calificaciones de los estudiantes eran correctas según el número de aciertos o errores. Si coincidía, dejaba la misma calificación, de lo contrario corregía y asignaba una nueva.

En la clase siguiente, el docente entregó a los estudiantes sus pruebas para que observarán las anotaciones hechas por él y por sus pares.

(adaptado de : <https://core.ac.uk/download/pdf/33251575.pdf>)

Preguntas orientadoras para el análisis y plenaria: (35 minutos)

- ¿Qué opina sobre la manera en que se implementó la coevaluación? ¿considera que es o no un ejercicio de coevaluación?, ¿por qué?, ¿Qué elementos cree que fueron oportunos o desacertados?
- ¿Qué implicaciones en el proceso de aprendizaje tuvo para estos estudiantes que sus pares los evaluaran?
- Durante la realización del ejercicio de coevaluación, ¿Cuál fue el papel del docente?, ¿Cuál fue el papel de los estudiantes?
- Este proceso de coevaluación ¿estaba centrado en el aprendizaje de los estudiantes o en el proceso de calificación y obtención de resultados?

Nota: Uso recomendado de ~~Jamboard~~ para que los docentes consignen sus respuestas.

Reflexiones finales:(30 minutos)

- ¿Cuál es la diferencia entre autoevaluar y coevaluar?
- ¿Qué puede aportar la auto y coevaluación en el proceso formativo de los estudiantes?
- ¿Considera que realizar procesos de auto y coevaluación es significativo para el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cuáles son los retos y beneficios que podría enfrentar un docente en la implementación de auto y coevaluación?
- ¿Cuál considera que es el primer paso para iniciar la implementación de auto y coevaluación en sus asignaturas?

Conclusiones generales: diálogo con los docentes sobre algunas opiniones o impresiones del taller.(10 minutos)

Invitación a participar en los demás servicios de la Unidad.

Agradecimientos

*****Nota para el instructor:**

Tenga presente que tanto el material como el tiempo aquí dispuesto puede ser modificado de acuerdo a las necesidades del grupo o los tópicos de los casos, pero se recomienda mantener la intención reflexiva de los mismos en relación al objetivo del ciclo de talleres.

ANEXO C. Ficha metodológica Introducción al aprendizaje activo.

		 Unidad de Transformación Pedagógica
Información general		
1	Nombre del taller:	Introducción al aprendizaje activo
2	Modalidad:	Remota
3	No. de horas de dedicación sincrónica por parte del estudiante	2h sincrónicas 0 asincrónicas
4	Descripción breve del perfil de los docentes coordinadores del curso	Docentes interesados en mejorar sus estrategias pedagógicas y, con ello, el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
5	Justificación general del taller	Para la universidad es fundamental fortalecer el lugar de los estudiantes como sujetos activos, responsables y gestores de su proceso de aprendizaje, en el que el maestro se posiciona, desde su conocimiento y saber, como un guía y acompañante del mismo. En ese sentido, consideramos que es necesario ofrecer espacios de trabajo colaborativo, en los que el docente pueda dialogar y reflexionar sobre el papel que ocupan los estudiantes en su formación y cómo podrían establecerse diferentes estrategias que favorezcan un aprendizaje oportuno, efectivo y participativo.
6	Tipo de certificación otorgada	Certificación de participación (opcional)
7	Perfil del estudiante que toma el curso	Docente de la Universidad Nacional sede Bogotá interesado en el desarrollo de estrategias pedagógicas para el mejoramiento de sus cursos.
Objetivos de aprendizaje		
1	Liste los Objetivos de Aprendizaje (OA).	Reflexionar sobre el rol del docente y de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Iniciar el proceso de formulación de objetivos de aprendizaje para las asignaturas.
Metodología activa de aprendizaje - Base		
1	Describe brevemente la metodología del taller, sus posibles actividades de aprendizaje, discriminadas por sesiones (Hipervincule presentaciones en caso de ser necesario). <i>Recuerde incorporar actividades de: acceso a la información, hacer o experimentar directamente y de diálogo.</i>	La metodología de este taller se enfocará en plantear un trabajo grupal en relación con el análisis de los objetivos de aprendizaje de los cursos que llevan a cabo los asistentes. Allí, se buscará que, a través de dicho análisis, haya un diálogo sobre el proceso de aprendizaje y el lugar que tienen docentes y estudiantes en este. Así mismo, se realizará un ejercicio de retroalimentación entre pares en donde se pretende que los docentes expongan si consideran que los objetivos son verificables y concretos y que, por tanto, corresponden con lo que se pretende que el estudiante logre aprender tras su paso por el curso. Por último, se propondrá que los asistentes, que consideren necesario, realicen las modificaciones pertinentes a sus objetivos de aprendizaje y compartan el por qué de dichos cambios y cómo ello se conecta con el proceso de aprendizaje. Esta metodología se dispone para que los docentes puedan situar la reflexión en su práctica cotidiana y ampliar sus consideraciones sobre el proceso de aprendizaje. Guía de ampliación metodológica
2	En caso de aplicar, describa la estrategia de trabajo asincrónico del taller.	No aplica
Recursos digitales y Bibliografía		
1	Liste e hipervincule los recursos obligatorios básicos dispuestos para el taller	Guía verificación de objetivos de aprendizaje
2	Liste e hipervincule los recursos complementarios dispuestos para el taller	Padlet y formulario sobre el aprendizaje , Presentación taller
3	Relacione la bibliografía básica y la complementaria que soporta la realización del taller.	Drake, E., and D. Battaglia. (2014). Teaching and learning in active learning classrooms. Faculty Center for Innovative Teaching. Central Michigan University. Freeman, S. E et al (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences, doi: 10.1073/pnas.1319030111 Willingham, D. T. (2008). What will improve a student's memory? American Educator. Winter, 17-25, 44 Fink, L. D. (2003). Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing López, A. (2014). La evaluación como herramienta para el aprendizaje (2nd ed.). Bogotá: Magisterio

Nota: adaptado de *ficha metodológica*, Unidad de Transformación Pedagógica, S.f.

ANEXO D. Taller Introducción al aprendizaje activo.

Introducción al aprendizaje activo **Puntos de partida metodológicos**

El presente taller se realizará por medio del diálogo con los docentes, con la intención de invitar a la reflexión sobre el aprendizaje centrado en los estudiantes. En esa vía, se empezará con un diálogo sobre las experiencias que los asistentes han tenido como estudiantes y docentes. Así mismo, se solicitará que ingresen y diligencien un formulario que, luego, será objeto de discusión a propósito de las respuestas que los docentes seleccionaron y los argumentos que las sostienen. Finalmente, se dará un momento para conversar sobre las impresiones u opiniones sobre el taller.

Posibles preguntas orientadoras generales o reflexivas: Buscan generar debate, llamar a conocimientos previos, cuestionar la tradición o la manera actual de evaluar en los cursos.

Que buscan indagar por conocimientos previos:

- ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje?

Que buscan indagar y reflexionar sobre la experiencia de los docentes:

- ¿Cuál es el papel que tienen los estudiantes en su proceso de aprendizaje?
- ¿Cuál es el papel que tiene el docente en el proceso de aprendizaje ?
- ¿Qué hacemos como docentes para facilitar o mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

Ejercicio 1

Indicaciones: Realice las siguientes preguntas orientadoras y recoja las principales conclusiones y opiniones que surjan del diálogo(20 minutos).

- ¿Qué experiencias de aprendizaje fueron significativas para usted durante su paso por la Universidad?, ¿Por qué?
- ¿Qué experiencias de aprendizaje considera que no aportaron a su proceso de aprendizaje durante su paso por la Universidad? ¿Por qué?
- Como docente ¿Qué hace para facilitar el aprendizaje de los estudiantes?

Ejercicio 2:

Indicaciones:

- 1) Ingrese y diligencie el siguiente formulario de google forms: "[Aprendizaje centrado en los estudiantes](#)"(5 minutos)

Plenaria: conversación a propósito de las respuestas que eligieron los docentes:(40 minutos)

-¿ Por qué eligió esa(s) respuestas(s)?, comparta con el grupo sus argumentos, reflexiones o percepciones.

Nota: se sugiere compartir los resultados generales de la encuesta y revisar para iniciar el diálogo con los docentes

Ejercicio 3: cómo se entiende el aprendizaje desde el enfoque constructivista (10 minutos)

Indicaciones:

- Describe o enuncie los principios del aprendizaje relacionándolos directamente con las discusiones y opiniones que los docentes tuvieron durante el ejercicio número 2.

Material a usar: Infografía [¿cómo aprendemos?](#)

Reflexión final (15 minutos)

¿Qué haría diferente en su práctica docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes?

Nota: *Uso recomendado de jamboard para consignar las respuestas*

Conclusiones generales (10 minutos)

Preguntas o comentarios generales sobre el taller.


Invitación a participar en los demás servicios de la unidad

Agradecimientos.

*****Nota para el instructor:**

El material aquí consignado puede ser **modificado** según las necesidades y especificidades del grupo. Sin embargo, debe garantizarse el mantenimiento de la **intención reflexiva** de la sesión en conformidad con los **objetivos de aprendizaje** ya planteados.

ANEXO E. Ficha metodológica Articulación entre micro y meso currículo.

		
Información general		
1	Nombre del taller:	Articulación entre micro y el mesocurrículo/ resultados de aprendizaje en diferentes escalas curriculares y su articulación
2	Modalidad:	Remota
3	No. de horas de dedicación sincrónica por parte del estudiante	4
4	Descripción breve del perfil de los docentes coordinadores del curso	Docentes interesados en la reflexión y el fortalecimiento del diseño curricular de sus cursos.
5	Justificación general del taller	
6	Tipo de certificación otorgada	Certificación de participación (opcional)
7	Perfil del estudiante que toma el curso	Docente de la Universidad Nacional sede Bogotá interesado en el mejoramiento pedagógico de sus cursos.
Objetivos de aprendizaje		
1	Liste los Objetivos de Aprendizaje (OA).	Reflexionar colectivamente sobre el proceso de formulación de los objetivos de aprendizaje de las asignaturas. Identificar posibles relaciones entre los objetivos de aprendizaje (OA) de las asignaturas con los objetivos de formación del programa (OFP).
Metodología activa de aprendizaje - Base		
1	<p>Describa brevemente la metodología del taller, sus posibles actividades de aprendizaje, discriminadas por sesiones (Hipervincule presentaciones en caso de ser necesario).</p> <p><i>Recuerde incorporar actividades de: acceso a la información, hacer o experimentar directamente y de diálogo.</i></p>	<p>Los talleres se realizarán con una metodología participativa que permitirá que, a través de las intervenciones de los participantes, se generen reflexiones en torno a las oportunidades de mejora de los objetivos de aprendizaje (OA) y su posible vinculación a los objetivos de formación del programa curricular (OFP). En ese sentido, se propondrán momentos de orden explicativo que dan paso a un acercamiento conceptual general sobre lo que es un objetivo de aprendizaje, su funcionalidad y su diferencia con los resultados de aprendizaje, así como los componentes globales que configuran un diseño curricular. Posterior a ello, se solicitará a los docentes que formulen los objetivos de aprendizaje de sus cursos y, de acuerdo a las oportunidades de mejora que encuentren, los modifiquen. En esa vía, se llevarán a cabo ejercicios grupales que, por un lado, permitan realizar una retroalimentación entre pares y, por otro lado, favorezcan la integración entre las diferentes asignaturas y sus objetivos de aprendizaje.</p>
2	En caso de aplicar, describa la estrategia de trabajo asincrónico del taller.	
Recursos digitales y Bibliografía		
1	Liste e hipervincule los recursos obligatorios básicos dispuestos para el taller	Herramienta verificación de OA
2	Liste e hipervincule los recursos complementarios dispuestos para el taller	
3	Relacione la bibliografía básica y la complementaria que soporta la realización del taller.	<p>Fink, L. D. (2003). <i>Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses</i>. San Francisco: Jossey-Bass.</p> <p>Fink, L. D. (November, 2004). <i>Creating significant learning experiences across the curriculum. Workshop presentation at the NEFDC 2004 Fall conference, Westford, Massachusetts.</i></p> <p>Toohey, S. (1999). <i>Designing courses for higher education</i>. McGraw.-Hill Education (UK).</p> <p>Fink, L. D. (2003). <i>Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses</i>. San Francisco: Jossey-Bass.</p> <p>Fink, L. D. (November, 2004). <i>Creating significant learning experiences across the curriculum. Workshop presentation at the NEFDC 2004 Fall conference, Westford, Massachusetts.</i></p> <p>Toohey, S. (1999). <i>Designing courses for higher education</i>. McGraw.-Hill Education (UK).</p> <p>Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). <i>Understanding by design (Diseño para la Comprensión)</i>. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, USA</p> <p>Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). <i>Understanding by design (Diseño para la Comprensión)</i>. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, USA</p>

Nota: adaptado de *ficha metodológica*, Unidad de Transformación Pedagógica, S.f.

ANEXO F. Taller Articulación entre micro y meso currículo.

Articulación entre micro y meso currículo resultados de aprendizaje en diferentes escalas curriculares y su articulación

Los talleres se realizarán con una metodología participativa que permitirá que, a través de las intervenciones de los participantes, se generen reflexiones en torno a las oportunidades de mejora de los objetivos de aprendizaje (OA) y su posible vinculación a los objetivos de formación del programa curricular (OFP). En ese sentido, se propondrán momentos de orden explicativo que dan paso a un acercamiento conceptual general sobre lo que es un objetivo de aprendizaje, su funcionalidad y su diferencia con los resultados de aprendizaje, así como los componentes globales que configuran un diseño curricular. Posterior a ello, se solicitará a los docentes que formulen los objetivos de aprendizaje de sus cursos y, de acuerdo a las oportunidades de mejora que encuentren, los modifiquen. En esa vía, se llevarán a cabo ejercicios grupales que, por un lado, permitan realizar una retroalimentación entre pares y, por otro lado, favorezcan la integración entre las diferentes asignaturas y sus objetivos de aprendizaje.

Posibles preguntas orientadoras generales o reflexivas: Buscan generar debate, llamar a conocimientos previos, cuestionar la tradición o la manera actual de evaluar en los cursos.

Que buscan indagar por conocimientos previos:

- ¿Conoce cuáles son los elementos que componen el currículo?
- ¿Qué es el diseño curricular?
- ¿Conoce los objetivos de formación del programa curricular al que pertenece?

Que buscan indagar por la experiencia de cada docente:

- ¿Qué retos o facilidades ha encontrado en el diseño curricular de su asignatura?
- ¿Qué retos o facilidades ha observado a la hora de relacionar el objetivo de aprendizaje de su asignatura con los objetivos de formación del programa?
- ¿Qué elementos cree que debería tener en cuenta al momento de formular objetivos para su asignatura?
- ¿Es posible articular las diferentes asignaturas entre sí en relación con los objetivos de formación propuestos por el programa?

Casos disponibles y sus preguntas orientadoras para las diferentes sesiones:

Sesión no. 1

Ejercicio 1:

momento explicativo: mencione de manera breve cuáles son los componentes o características del diseño curricular.

Ejercicio 2

indicaciones:

- 1) Redacte los Objetivos de Aprendizaje de su Asignatura teniendo en como guía la ficha de verificación de objetivos. Procure ser sintético y claro en la formulación de los OA.
- 2) En caso de formular más de un Objetivo de Aprendizaje, reflexione sobre las articulaciones o jerarquía entre los diferentes objetivos.

Preguntas orientadoras para el análisis y plenaria:

- ¿Qué retos identificaron a la hora de formular los objetivos?
- ¿Sus OA son medibles, alcanzables y demostrables?
- ¿Sus OA están centrados en el estudiante o en los contenidos?

¿Considera que su(s) objetivo(s) de aprendizaje sintetizan y reflejan lo que el estudiante estará en capacidad de hacer al terminar el curso? ¿por qué?

Actividad no. 2:

- 1) De manera grupal revisar, discutir y reflexionar sobre los objetivos de las diferentes asignaturas a la luz de los criterios de los que se habló anteriormente.
- 2) Retroalimente los oa de sus compañeros, señalando los aciertos u oportunidades de mejora que encontró.
- 3) Si lo considera pertinente, haga modificaciones en sus OA

Sesión No. 2:

Ejercicio 1:

indicaciones:

- 1) De manera grupal, revisen los objetivos de formación del programa curricular al que pertenecen-
- 2) Discutan y reflexionen sobre los propósitos de estos objetivos

Preguntas para la plenaria

¿Conocía los OFP de su programa?

¿Qué articulación podría haber entre los objetivos de aprendizaje de su asignatura y los objetivos de formación del programa? ¿Se trata de una articulación nominal? ¿Metodológica? ¿Evaluativa?,

¿Considera que los objetivos del programa son alcanzables con el proceso formativo que se adelanta en las diferentes asignaturas?

Recomendaciones generales.

Reflexiones finales.

Invitación a participar en los demás servicios de la Unidad.

*****Nota para el instructor:**

Tenga presente que el material aquí dispuesto puede ser modificado de acuerdo a las necesidad del grupo o los tópicos de los casos pueden cambiarse pero se recomienda mantener la intención reflexiva de los mismos en relación al objetivo del ciclo de talleres.

ANEXO G. Macroestructura talleres.

MACROESTRUCTURA TALLERES
<p>Introducción debe incluir una breve descripción de los elementos claves del taller. Se contemplan los propósitos, las actividades y cómo serán realizadas.</p>
<p>Posibles preguntas orientadoras generales o reflexivas Presentar un banco de preguntas que los líderes pedagógicos pueden utilizar para la planeación o implementación del taller. Las preguntas no solo deben llevar al docente a la reflexión, sino que deben estar en afinidad con los propósitos del taller.</p>
<p>Ejercicios disponibles y sus preguntas orientadoras para sesión Proponer actividades que pueden ser realizadas por los <u>líderes</u> pedagógicos durante la realización del taller.. Estos ejercicios deben alinearse con los objetivos de aprendizaje consignados en la guía metodológica.</p> <p>Cada ejercicio debe contar con unas preguntas orientadoras que inviten al debate o a la reflexión sobre un tópico en específico.</p>
<p>Conclusiones del taller Sugerir cómo puede cerrarse el espacio.</p>
<p>Especificaciones o sugerencias para el líder pedagógico. Precisar aspectos metodológicos o logísticos que puedan ser de utilidad para el líder pedagógico.</p>
<p>CADA ELEMENTO DEL TALLER DEBE PODER SER CONTRASTADO CON LOS OBJETIVOS Y LA JUSTIFICACIÓN CONSIGNADAS EN LA FICHA METODOLÓGICA.</p>

ANEXO H. Guía presentaciones de los estudiantes.

Presentaciones de los estudiantes como estrategia de aprendizaje

Este material tiene como propósito brindar algunas claves y orientaciones sobre el uso de las "presentaciones de los estudiantes" como una alternativa que podría apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, situándolos en un rol activo y participativo. Asegúrese de que la actividad sea pertinente para su área de estudio y los propósitos académicos del curso.

¿Qué son?

Son demostraciones de tipo expositivo, que los estudiantes realizan de manera oral o escrita, con el propósito de evidenciar los conocimientos adquiridos a partir del desarrollo de actividades previas como trabajos de investigación, laboratorios, desarrollo de casos clínicos, lecturas, entre otros. Este tipo de actividades podría favorecer que sus alumnos logren organizar información relevante para la comprensión temática; distribuyan y planifiquen el logro de actividades en el tiempo; presenten los contenidos según su propia organización, análisis y síntesis; mejoren las habilidades relacionadas con comunicación y escucha activa; fortalezcan el trabajo colaborativo; y, ejerciten su creatividad en la presentación de información.

Recomendaciones para la implementación de presentaciones por parte de los estudiantes:

- Los temas elegidos para las exposiciones deben ajustarse a los contenidos generales que se tratarán en el curso, de tal manera habrá una coherencia entre la planeación del docente y los ejercicios de los estudiantes.
- Procure que las exposiciones sean desarrolladas de manera grupal. De este modo favorecerá el aprendizaje colaborativo y sus estudiantes podrían apoyarse en la construcción de conocimiento.
- Comunique a sus estudiantes cuál es el objetivo de aprendizaje¹ de la actividad. En esa medida, los alumnos podrán planear y llevar a cabo el ejercicio conforme al desempeño que se espera que alcancen.
- Incentive a sus estudiantes a realizar procesos de autoevaluación y coevaluación durante y después de la actividad. de este modo, sus estudiantes tendrán espacios para reflexionar sobre el estado de avance en el logro de los desempeños esperados.
- A la hora de evaluar pregúntese cuáles son los objetivos de la actividad y conforme a ellos, elabore una rúbrica² en la que defina qué ponderación le va a otorgar a cada uno. Procure tener en cuenta elementos tanto actitudinales como disciplinares. Los estudiantes deben conocer previamente la rúbrica de evaluación de cada presentación³.

¹ Consulte el anexo [Objetivos de aprendizaje](#), para mayor información

² Véase [Rúbricas de evaluación](#), para ampliar la información

³ Existen diferentes bancos de rúbricas, como por ejemplo [OC_rubric_presentations_2009-01-21.doc](#), en donde encontrará guías y modelos que pueden implementarse según la actividad. Recuerde que no hay una receta para la elaboración de rúbricas y, por tanto, usted puede modificarlas o adaptarlas según sus necesidades.

Recuerde que las presentaciones realizadas por los estudiantes de manera grupal o individual no reemplazan la labor del docente en el abordaje de un tema en la asignatura. De este modo, el ejercicio debe ser guiado y, además, acompañado a través del tiempo por medio de retroalimentaciones que den cuenta no solo de las fallas o aciertos, sino de un conjunto de elementos que buscan apoyar la comprensión y el logro de los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

Referencias

<https://www.urosario.edu.co/cienciashumanas/Documentos/Nuevas-guias-academicas/Como-hacer-exposiciones-orales.pdf>
<https://www.cambridgeinternational.org/Images/579618-active-learning-spanish-.pdf>

ANEXO I. Guía simulaciones.

Simulaciones como estrategia de aprendizaje

Este material tiene como propósito brindar algunas claves y orientaciones sobre el uso de las "simulaciones" como alternativas que podrían apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, **situándolos** en un rol activo y participativo. Asegúrese de que la actividad sea pertinente para su área de estudio y los propósitos académicos del curso.

¿Qué son?

Son estrategias de aprendizaje que parten de situaciones en donde los estudiantes son enfrentados a actuar o decidir frente a situaciones hipotéticas, en un escenario controlado que, por lo general, es definido por el docente. Esta actividad permitirá que sus estudiantes fortalezcan su pensamiento reflexivo y crítico, con ayuda del análisis y el cuestionamiento a las variables del contexto presentado y la toma de decisiones frente a situaciones problemáticas. De igual manera, con esta actividad, los alumnos podrán poner en práctica y reforzar sus habilidades de carácter procedimental, actitudinal o competencias transversales que son requeridas en el mundo profesional.

Recomendaciones para la implementación de simulaciones en sus clases:

- Dado que las simulaciones pueden variar en tiempo, alcance y contenido, programe la actividad con anterioridad para que esta pueda desarrollarse de manera adecuada conforme a la organización de la clase. En esa medida, planifique la puesta en escena: material, guías, instrucciones, espacio físico, etc. asegurándose de que los estudiantes tengan claridad sobre los elementos con los que disponen y los procedimientos que deben seguir.
- Plantee de manera clara cuál es el objetivo de aprendizaje de la simulación; de este modo, los estudiantes tendrán pleno conocimiento del desempeño que se espera que alcancen tras la realización de la actividad.
- Promueva un escenario de ensayo/error en el que sus estudiantes tengan la posibilidad de aprender de las decisiones erróneas, sin temor a tener consecuencias negativas.
- Procure que el ejercicio y la evaluación del mismo, tengan un valor formativo¹. De este modo se favorecerá que los aprendizajes que se obtuvieron en el desarrollo de la actividad sean significativos para los estudiantes.
- Realice una rúbrica² en donde contemple los criterios que considera que son relevantes en la simulación y compartirla a sus estudiantes para que tengan claridad sobre los asuntos que se tendrán en cuenta en la evaluación³.

¹ Para mayor información ingrese al anexo "[Evaluación formativa](#)".

² Consulte el anexo [Herramienta Rúbrica Analítica.xlsx](#)

³ Existen diferentes modelos de rúbricas como, por ejemplo http://centroderecursos.chilevalora.cl/wp-content/uploads/2016/08/Cuadernillo-Simulaci%C3%B3n_Chile_Valora.pdf (pp. 23-24), que pueden implementarse de acuerdo a la actividad. Recuerde que no hay una receta para la elaboración de rúbricas y, por tanto, usted puede modificarlas o adaptarlas según sus necesidades.

- Disponga un espacio de cierre en el que los estudiantes puedan comentar cuáles fueron las experiencias significativas, aprendizajes, conclusiones e inquietudes que suscitó el ejercicio. De esta manera, la experiencia favorecerá que por medio del diálogo y la retroalimentación⁴, por un lado, sus estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que aprendieron y, por otro lado, usted tenga conocimiento de cuál fue el impacto de la actividad.

Recuerde que las simulaciones pueden convertirse en espacios de alto impacto para el aprendizaje del estudiante; por esta razón, procure realizar un acompañamiento constante, por medio de ejercicios de retroalimentación que permitan guiar las acciones de los alumnos hacia el logro del desempeño esperado.

Referencias

Salas P, R, Ardanza, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. Educación Médica Superior, 9(1), 3-4. Recuperado en 31 de marzo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411995000100002&lng=es&tlng=es.

López, M., Ramos, L., Pato, O. & López, S. (201). La simulación clínica como herramienta de aprendizaje. CIR MAY AMB, 18(1):25-29. http://www.asecma.org/Documentos/Articulos/05_18_1_FC_Lo%C2%A6%C3%BCpez.pdf

⁴ Lo invitamos a que consulte el "[Anexo retroalimentación](#)" para mayor información.

ANEXO J. Guía salidas de campo.

Salidas de campo como estrategias de aprendizaje

Este material tiene como propósito brindar algunas claves y orientaciones sobre el uso de las "salidas de campo" como alternativas que podrían apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, situándolos en un rol activo y participativo. Asegúrese de que la actividad sea pertinente para su área de estudio y los propósitos académicos del curso.

¿Qué son?

Son actividades de aprendizaje que implican un ejercicio de aproximación, observación y estudio de una situación o contexto específico que, aunque se da fuera del aula, está relacionada con los propósitos formativos de las diferentes asignaturas. Uno de los propósitos fundamentales de las salidas de campo es que los estudiantes se involucren de manera directa con escenarios más naturales y auténticos que pueden ser susceptibles de análisis, reflexión e incluso intervención. De este modo, sus estudiantes podrán desarrollar habilidades de análisis crítico, resolución de problemas y comunicación asertiva. Asimismo, estarán en la capacidad de reflexionar sobre el contexto y sus posibilidades de mejora o transformación.

Recomendaciones para la implementación de salidas de campo en sus clases:

- Contemple que la actividad responda a los objetivos de aprendizaje y a los contenidos disciplinares propuestos en el curso.
- Planifique detalladamente el itinerario de la salida, de modo que la organización de los diferentes momentos que componen la actividad lleve al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos.
- Genere espacios de diálogo grupal para que tanto usted como los estudiantes puedan conversar sobre inquietudes, sugerencias y generalidades antes de la salida.
- Elabore una rúbrica¹ en donde, tanto usted como los alumnos tengan claridad sobre los aspectos que se van a tener en cuenta en la evaluación de la salida. En esa medida, le sugerimos que contemple criterios como la participación, la capacidad para solucionar problemas, la aplicación de conocimientos, entre otros².
- Otorgue espacios dentro de la clase para la autoevaluación, coevaluación y retroalimentación³. De esta manera, los estudiantes podrán establecer, individual y grupalmente, cuáles fueron los aspectos más relevantes de la actividad y cómo fue su experiencia de aprendizaje en la práctica.

¹ Consulte el anexo [Rúbricas de evaluación](#), para mayor información

² Existen diferentes bancos de rúbricas, como por ejemplo <https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/26212/1/2016-3-A%20Rubrica.pdf>, en donde encontrará guías y modelos que pueden implementarse según la actividad. Recuerde que no hay una receta para la elaboración de rúbricas y, por tanto, usted puede modificarlas o adaptarlas según sus necesidades.

³ Para mayor información, consulte [Anexo Retroalimentación.pdf](#)

Tenga presente que es necesario que el docente acompañe la actividad de manera constante por medio de ejercicios de seguimiento y retroalimentación. De este modo, se permitirá que los estudiantes alcancen con mayor facilidad los objetivos de aprendizaje y puedan desarrollar diferentes habilidades y competencias que le podrían ser útiles para su formación profesional.

Referencias

Cely, A; Díaz, N; Ocampo, D. (2008). Salidas de campo en la formación de emprendedores. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64),101-126. ISSN: 0120-8160. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981008>

Del Moral, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 16(2),421-452. ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724395024>

Universidad de Antioquia. (S.F). Recomendaciones generales para salidas pedagógicas y de campo. disponible en: udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/da912112-7f17-4803-84e6-e8345a14291c/recomendaciones+salidas+de+campo+2016+v1.pdf?MOD=AJPERES

ANEXO K. Guía mapas conceptuales.

USO DE MAPAS CONCEPTUALES EN PROCESOS DE APRENDIZAJE

Este material tiene como propósito brindar algunas claves y orientaciones sobre el uso de los "mapas conceptuales" como una alternativa que podría apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Asegúrese de que la actividad sea pertinente y auténtica para su área de estudio y los propósitos académicos del curso.

¿Qué es un mapa conceptual?

Es una representación gráfica que jerarquiza, organiza y relaciona las ideas y conceptos que tiene una persona en su mente a propósito de un tema específico. Este tipo de actividad favorece que los estudiantes puedan poner en juego sus habilidades de abstracción, análisis, síntesis y organización conceptual, lo cual promueve el desarrollo del pensamiento complejo. Asimismo, se facilita la comprensión conceptual dado que el alumno tiene la posibilidad de realizar relaciones significativas entre conceptos e ideas generando un mayor entendimiento del tema tratado.

Recomendaciones para la implementación de mapas conceptuales en procesos de aprendizaje:

- Facilite espacios en donde los estudiantes compartan con el grupo los mapas conceptuales hechos de manera individual y puedan realizar procesos de auto y coevaluación.
- Proponga la elaboración de mapas conceptuales, preferiblemente, cuando los estudiantes han tenido una aproximación previa con el tema a tratar. De este modo se favorecerá que los alumnos puedan integrar y hacer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos con mayor facilidad.¹
- Procure otorgar tiempo suficiente para la realización de la actividad, teniendo en cuenta que la organización y comprensión conceptual es un proceso arduo que requiere dedicación.
- Comunique previamente al estudiante los criterios con los que será evaluado, para ello se recomienda establecer una rúbrica analítica². Le sugerimos tener en cuenta las siguientes preguntas orientadoras:
 - ¿Se destacan los conceptos o ideas centrales de la temática abordada?
 - ¿Se evidencia organización y jerarquización adecuada de los conceptos o ideas?
 - ¿La relación entre conceptos o ideas es pertinente para la comprensión temática?
 - ¿El mapa conceptual permite la lectura sintética del tema?
 - ¿El mapa refleja la comprensión conceptual del estudiante?

¹ Véase el documento <https://www.minedu.gob.pe/sites/default/files/2018/08/Mapas%20conceptuales%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf>

² Consulte el anexo [Rúbricas de evaluación](#), para mayor información

- Realice retroalimentación³ constante, con el fin de permitirle al estudiante conocer y comprender cuáles son sus aciertos y qué aspectos podría mejorar e implementar.

Recuerde que la realización de mapas conceptuales es un proceso complejo que implica que los estudiantes organicen y asimilen una gran variedad de conceptos en relación con un tema específico. En ese sentido, es necesario que el docente oriente y acompañe de manera constante a sus estudiantes durante la actividad y que, de este modo, puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje de manera satisfactoria.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. Trillas. México. <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4-PWD/aprendizaje%20significativo.pdf>
- Calad, M. (2004). Experiencia con el uso de mapas conceptuales como estrategia de enseñanza en un curso de ingeniería del conocimiento
- Gallego, J., Crisol, E., & Gámiz, V. (2014). El mapa conceptual como estrategia de aprendizaje y de evaluación en la universidad. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 31(2), 145–165. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/11631>
- Vidal, M; Vialart, N. & Ríos, D. (2007). Mapas conceptuales: Una estrategia para el aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 21(3) Recuperado en 31 de marzo de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000300007&lng=es&tlng=es.

³ Para ampliar información, le invitamos a revisar el [Anexo Retroalimentación](#).

ANEXO L. Guía BOPPPS.

Modelo BOPPPS

Este material tiene como propósito brindar algunas claves y orientaciones sobre el uso del "modelo BOPPPS" como una estrategia que podría apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, situándolos en un rol activo y participativo. Asegúrese de que la actividad sea pertinente para su área de estudio y los propósitos académicos del curso.

¿Qué es?

Es una estrategia que facilita la organización y planeación de clases centradas en el aprendizaje de los estudiantes. El modelo consta de 5 etapas: BOPPPS (por sus siglas en inglés), establece 5 momentos, representados en sus siglas, que configuran un plan de aprendizaje activo. dichos momentos son

- Bridge in: introducción del tema a partir de su relevancia y la importancia de que los estudiantes construyan un aprendizaje sobre este.
- Outcome: clarificación del objetivo de aprendizaje, esto es, lo que el estudiante estará en capacidad de realizar una vez finalizada la sesión..
- Pre- assessment: identificación de los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre el tema a tratar.
- Participatory learning: realización de una actividad grupal, en relación con el tema planteado.
- Post assessment: verificación del cumplimiento del objetivo de aprendizaje.
- Summary: conclusión de la sesión en relación con los aprendizajes y experiencias del grupo.

En general, planear la sesión de este modo propicia un ambiente participativo, colaborativo y reflexivo en el que sus estudiantes se convierten en los protagonistas de su proceso de aprendizaje en relación con las actividades , los objetivos y el acompañamiento que el docente ha previsto.

Recomendación para la implementación del modelo BOPPPS en sus clases:

- Elabore de manera escrita su planeación, de este modo tendrá la información más organizada y podrá, si lo desea, compartirla a sus estudiantes con anticipación el plan de la clase.
- Procure iniciar la sesión presentando la temática que se abordará, intente hacerlo de manera llamativa y sintética, de tal modo podrá captar con mayor facilidad la atención de sus estudiantes.
- Realice preguntas orientadoras que le permitan identificar qué conocimientos previos tienen sus estudiantes frente al tópico que se tratará durante la clase.
- Fomente el aprendizaje colaborativo, proponiendo actividades grupales como debates, simulaciones, presentaciones, formularios. De este modo los estudiantes podrán construir de manera conjunta sus aprendizajes.
- Lleve a cabo momentos de diálogo en los que sus estudiantes puedan compartir con usted y con sus compañeros sus inquietudes sobre el tema. Tenga presente que trabajar sobre las inquietudes de manera grupal permitirá que todos los participantes de la clase puedan realizar sus aportes,

-Propicie momentos de retroalimentación con sus estudiantes en diferentes momentos de la clase, de este modo podrá indicarles a través del tiempo cuáles fueron sus aciertos y qué aspectos podrían mejorar. En esa misma vía, la retroalimentación ayudará a comprender cuál fue el grado de avance de los estudiantes frente al logro del objetivo de aprendizaje.

-Disponga un momento de cierre y conclusiones en el que los estudiantes comenten las experiencias relevantes y aprendizajes que tuvieron durante la clase.

Tenga presente que el modelo BOPPPS requiere un trabajo conjunto entre los estudiantes que se hacen partícipes y directores de su aprendizaje y el docente que, desde su saber y experiencia, acompaña el proceso de aprendizaje. De esta manera, todos participan de la construcción del aprendizaje y posibilitan que sea significativo.

Referencias

<https://libguides.usask.ca/boppps>

https://www.queensu.ca/teachingandlearning/modules/active/18_boppps_model_for_lesson_planning.html

ANEXO M. Ficha de observación.



Ficha de observación de acompañamientos personalizados en la “Unidad de Transformación Pedagógica”	
Asignatura	Seminario de investigación II
Programa	Maestría en administración
Facultad	Ciencias económicas
Docente	Martha Isabel Riaño
Líder pedagógico/ Acompañante	Angélica García
Tipo de acompañamiento	Diversidad y participación

Descripción de la situación por la cual se solicitó el acompañamiento
<p>La docente es remitida por la facultad, dado que requiere acompañamiento y orientaciones en el proceso de aprendizaje de un estudiante con sordo-ceguera que cursa la maestría en administración. Se realizó un plan de ajustes razonables (PIAR) en compañía del docente, el estudiante y el líder pedagógico y, además, se le ofreció una serie de recursos sobre diversidad y específicamente de trabajo con personas sordo-ciegas. Sin embargo, desde la UTP no está contemplado hacer intervenciones directas con los estudiantes, ya que extralimita sus funciones. Por esta razón, se escala el caso al área de orientación y bienestar universitario, cuyas facultades corresponden a la necesidad específica de la docente.</p> <p>A pesar de ello se decide continuar con el acompañamiento personalizado, para el rediseño del curso desde una perspectiva de diversidad y participación.</p>

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ● Revisión general del diseño del curso ● identificar e implementar oportunidades de mejora en el curso ● Reflexionar sobre el lugar del maestro y de los estudiantes en procesos de aprendizaje.

Propuesta de trabajo
<p>Se plantean 10 sesiones, en las que se abordarán los siguientes temas: Aproximación inicial, diagnóstico, rúbricas, metodologías, secuencia pedagógica, objetivos de aprendizaje y alineación curricular. El número y duración de las sesiones puede variar según el avance y el compromiso de la docente.</p> <p>Se asignarán pequeñas tareas que deben ser realizadas de manera asincrónica y serán retroalimentadas por la líder pedagógica.</p>

Concepto inicial

Después de lo conversado en las sesiones de diagnóstico, puede decirse que la docente tiene claridad sobre los diferentes componentes del diseño curricular. En esa medida, desde la UTP, se propone trabajar en dichos componentes no desde lo conceptual, sino desde la reflexión sobre la diversidad y la participación como ejes fundamentales de un proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En esa vía, la idea de currículo accesible debe convertirse en la columna vertebral del nuevo diseño curricular; así, habrá una propuesta formativa que favorezca un aprendizaje centrado en los estudiantes, a partir de una constante reflexión sobre la diversidad que hay en el aula, tanto desde aspectos culturales, económicos y sociales, como de los factores relacionados con el aprendizaje mismo (pre saberes, formas, tiempos). Así entonces, la intención de reflexionar sobre la diversidad en el aula va ligada a preguntas a propósito de quién aprende, para quién se está pensado el currículo y para qué.

Es necesario aclarar que, en estricto sentido, no se enfocan [la sesiones](#) en llevar a cabo una adaptación curricular diferenciada, sino en un cambio de perspectiva, orientada desde el diseño universal para el aprendizaje y el diseño curricular inverso.

Detalle de las sesiones

Sesión 1-2 : Aproximación inicial y diagnóstico

Durante el diagnóstico se conversó sobre las generalidades del curso, enfatizando en las actividades de aprendizaje que, para el curso, se enfocan en la sustentación del proyecto de grado de la maestría en administración. Se acuerda la realización de 8 sesiones adicionales para trabajar con mayor detenimiento en los diferentes componentes del diseño curricular.

La docente manifiesta que desea iniciar el acompañamiento por los procesos de evaluación y a partir de allí abordar los demás componentes.

Asignación para la docente: enviar el programa del curso que se está utilizando.

Sesión 3-4: Rúbricas

Se inicia revisando cuáles son las actividades que serán evaluadas durante el seminario. Una vez seleccionadas y determinadas, se pregunta sobre cómo son evaluadas y si existen criterios para realizar dicha evaluación.

La profesora comenta que no cuenta con una rúbrica establecida para la evaluación; no obstante, considera que en el proceso de evaluación contempla aspectos mínimos que deben presentar los estudiantes en cada una de sus actividades.

En esa medida el trabajo inicial consiste en realizar una rúbrica que contemple de manera clara los criterios de evaluación y los niveles de desempeño, esto es, el nivel de alcance que tiene el trabajo de los estudiantes frente a lo que el docente espera que logren alcanzar. Si el docente desea puede incluir una ponderación, para otorgar una calificación de la actividad.

Desde la UTP se contempla una "rúbrica analítica", que sirve de guía para que el docente pueda formular una rúbrica coherente con los objetivos y actividades de aprendizaje. La intención de ofrecer esta herramienta tiene que ver con orientar el acompañamiento personalizado hacia la reflexión y el diálogo sobre cada elemento que compone las asignaturas.

Asignación para la docente: Formular los criterios utilizando como guía la rúbrica analítica.

Sesión 5: Metodología de evaluación

Una vez realizada y retroalimentada la rúbrica se sugiere que se añada como un anexo del programa de clase y se entregue a los estudiantes al iniciar el semestre. Asimismo, debe incluirse qué, cómo y con qué propósito se realizará la evaluación durante el seminario. Esto debe ser integrado al programa de clase, lo cual evidenciará mayor claridad y transparencia en el proceso de evaluación.

Asignación para la docente: Reescribir la metodología de evaluación del programa de clase.

Sesión 6-7-8: Objetivos de aprendizaje y objetivos del curso

Durante estas sesiones se propone poner a consideración, por un lado, qué se espera que logren los estudiantes tras su paso por el curso; y, por otro lado, los alcances que puede tener el curso en sí. Aquí se presenta una diferenciación entre los objetivos de aprendizaje, que priorizan la actividad del estudiante, y los objetivos generales del curso que centralizan la capacidad del docente para transmitir un conocimiento o técnica.

La docente ya cuenta con el objetivo del curso; sin embargo, hay que hacer mayor énfasis en los objetivos de aprendizaje, determinando qué serán capaces de realizar los estudiantes al finalizar el curso. Para ello se facilita la herramienta de "Verificación de objetivos de aprendizaje" que, en primer lugar, facilita que los estudiantes se vuelvan el centro de la actividad formativa y, en segundo lugar, permite analizar si los objetivos formulados son demostrables, alcanzables, desafiantes y medibles.

Asignación para la docente: Formular los objetivos de aprendizaje de la asignatura teniendo en cuenta los criterios de la guía de "verificación de objetivos"

Sesión 9: Secuencia pedagógica

En aras de tener un curso organizado, se propone que se planifique las actividades a través del tiempo y se enlacen con los objetivos de aprendizaje formulados anteriormente. Asimismo, deben contar con una rúbrica que permita determinar bajo qué criterios serán evaluadas.

Sugerencia para la docente: Realizar un cuadro en donde se contemple las actividades de aprendizaje, con su respectiva duración, materiales, bibliografía y que, además, evidencie a qué objetivo responde.

Sesión 10: Alineación curricular

La modificación o formulación de los componentes mencionados anteriormente debe materializarse en el programa del curso. Una vez clarificado cada elemento, debe ser visible la concatenación y coherencia que existe entre cada uno. De este modo, al leer el programa del curso en su totalidad, el estudiante estará en pleno conocimiento de las reglas de juego y podrá trabajar en relación con el plan que el docente tiene para él.

Conclusiones generales

-El resultado de la asesoría es satisfactorio, en tanto la docente realizó un proceso de reflexión y autocrítica proporcionando oportunidades de mejora para su diseño curricular y, por ende, a los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en sus asignaturas. Si bien el producto final es un syllabus nuevo habría que resaltar que, más allá de un entregable, es la materialización de reflexión y diálogo sobre el lugar que ocupa la participación y el trabajo activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

-El interés y compromiso del maestro es fundamental para que el acompañamiento sea valioso. Es fundamental que el docente realice las asignaciones que propone el líder pedagógico y que anteponga una visión holística del estudiante que promueva un currículo accesible, que se basa en la idea de que todos deben llegar a los mismos resultados pero pueden hacerlo de distinta manera, es decir, aprender diversamente.

-La revisión del diseño curricular, puede considerarse como una declaración de honestidad para con los estudiantes y el docente mismo. De esta manera, hay claridad sobre los elementos que son relevantes para la realización del curso y cómo se llevarán a cabo. vale la pena aclarar, que muchos docentes no contemplan todos los componentes del diseño curricular, debido a que los desconocen y, por tanto, ignoran la necesidad de reflexionar sobre ellos.

Sugerencias

Se recomienda :

-Profundizar en la metodología de la clase, puesto que uno de los principales factores que deben tenerse en cuenta a la hora de presentar una propuesta centrada en el estudiante es la metodología de aprendizaje. Ciertamente, es necesaria una reflexión sobre las estrategias que puede utilizar un docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Presentar cuáles son los beneficios o dificultades que se pueden encontrar a la hora de asumir perspectivas asociadas al currículo inverso o al diseño universal para el aprendizaje.

-Realizar explicaciones breves sobre cada tema a abordar, dado que pasarlas por alto es asumir que el docente tiene pleno conocimiento sobre cada elemento que se tratará a lo largo de las sesiones. Teniendo en cuenta el tiempo y las características de la población con la que se trabaja, no se trata de una explicación teórica profunda, sino de una aproximación conceptual

ANEXO N. Revisión propuesta general de la UTP.

Revisión propuesta de la Unidad de Transformación Pedagógica.

El presente documento tiene como fin, dar cuenta de algunas de las observaciones generales frente a la propuesta de la Unidad de Transformación Pedagógica. Lo anterior, con el propósito de valorar la coherencia de los propósitos y objetivos de la Unidad frente a la disposición de los recursos y diferentes espacios que ésta ofrece.

Propósitos y propuesta general

Teniendo en cuenta que “La Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) pone a disposición de los docentes de la UN recursos pedagógicos y metodológicos para facilitar la reflexión hacia la mejora constante de la docencia [...]”. Es posible decir que, en efecto, los recursos que pone a disposición la UTP para los docentes, favorecen el diálogo y análisis sobre la actividad educativa de los docentes. Tanto en los talleres grupales, como en las sesiones personalizadas, los maestros demuestran un alto nivel de interés y participación por reflexionar sobre su práctica y, con ello, favorecer un mejor proceso formativo a los estudiantes. A saber, la pregunta por la relación entre maestro, alumno y saber, aunque implícita, es latente y direcciona cada actividad de la UTP.

Una vez dicho esto, es necesario decir que la Unidad si puede ser considerada como un espacio pedagógico, en tanto prevalece la intencionalidad reflexiva sobre la acción educativa. Sin embargo, dicha reflexión, ocasionalmente, es opacada por un discurso centralizado en el aprendizaje. Esto implica que se omiten las otras dimensiones que permiten entender la pedagogía misma. Habría que pensar que el aprendizaje, al igual que la educación, constituye una cara de la pedagogía. Incluso si se tiene en cuenta el contexto al que pertenece la UTP, es decir, una institución de educación superior, habría que incluir conceptos como enculturación, socialización (Kron, 1981) y enseñanza.

En caso de que la UTP decida que su único enfoque, naturalmente, es el aprendizaje, debe replantearse entonces como una Unidad de Transformación Metodológica. No obstante, esto reduciría lo que realmente se propone y realiza la UTP. A condición de ello, es necesario revisar la coherencia entre discurso y práctica, ya que bajo las condiciones parciales del aprendizaje, no se expone a plenitud la labor pedagógica de la Unidad.

Población

Otro asunto a revisar es la población a la que se dirige la UTP. Si bien los maestros son un actor fundamental en el proceso de formación, es necesario aproximarse a los estudiantes. De este modo se podrá tener una visión más amplia de los sujetos y objetos de las “transformaciones pedagógicas”. Además, dicha aproximación podría dar cuenta de la efectividad, trascendencia y aplicación de las reflexiones que los docentes manifiestan en los espacios de diálogo que propicia la UTP.

Secuencialidad y coherencia de las jornadas de talleres

Una de las fortalezas con las que cuenta la UTP es la correspondencia que existe en sus diferentes actividades. Los docentes que acceden, por ejemplo, a un ciclo completo de talleres se encuentran frente a un espacio organizado y secuencializado, que apunta a que los aprendizajes y reflexiones realizadas tengan un sentido específico. De este modo, se evita que los docentes se dispersen y pierdan de vista la idea de reflexionar sobre su práctica en beneficio de los procesos formativos de los estudiantes. Las actividades que realiza la UTP son pertinentes para los propósitos que se propone, no obstante podría ser útil diversificar su oferta y presentar otros elementos relacionados, por ejemplo, con modelos y enfoques pedagógicos, destacando elementos como la evaluación y los métodos.

Disposición de los recursos

La página web de la UTP cuenta con una serie de recursos que pretenden orientar y apoyar a los docentes en el diseño de sus asignaturas. Aunque a simple vista esto parece ser un asunto de orden técnico y metodológico, la invitación permanente que se hace a los docentes a reflexionar, construir sus propias discusiones y transformar sus percepciones, permite que los recursos no sean solamente comunicativos, sino que alcancen cierta intención formativa.

Del mismo modo, contar con una variedad de recursos digitales permite que aquellos docentes que no han tenido la oportunidad de acceder a talleres o acompañamientos, por un lado, se aproxime a herramientas que podrían servir para la planeación de sus cursos y, por otro lado, descubra cuál es el enfoque educativo de la UTP.

Desde otra dimensión, es necesario decir que la página de la UTP tiene algunas inconsistencias, dado que algunos de los recursos no están disponibles y ello ocasiona una suerte de vacío en el lector. Además es necesario ampliar y clarificar dos asuntos: la historia y misión de la UTP, permitiendo entender cómo ha sido el proceso de evolución de la Unidad; y, una concepción más amplia de lo que se considera como pedagógico, educativo y formativo, así como una explicación de los actores que se consideran fundamentales en esos procesos. Sobre la anterior anotación, se sugiere hacer uso de un modelo pedagógico propio que represente las comprensiones que desde la Unidad se tiene de diferentes dimensiones del proceso educativo.