



REVISTA INTERNACIONAL DE
APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Formación de competencias
ciudadanas de magistrantes en
educación a través de la
intervención de un currículo con
una estrategia blended-learning**

**O desafio da mobilização
institucional rumo à avaliação por
competências**

**Relaciones de género y
construcción de cultura de paz en
las universidades de la ciudad de
Bogotá**

**La preparación de los
profesionales en los centros
universitarios municipales: retos
y perspectivas**

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

VOLUMEN 7, NÚMERO 2, 2020



REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
<https://journals.eagora.org/revEDUSUP/>

Publicado en 2020 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2386-7582

© 2020 (revistas individuales), el autor (es)

© 2020 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <publicaciones@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Director científico

Candida Filgueira Arias, Universidad CEU San Pablo, España

Consejo editorial

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela.

Vladimir Figueroa, ISFODOSU, República Dominicana.

Rafael Paniagua Zapatero, Universidad CEU San Pablo, España.

Magda Pereira Pinto, Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, México.

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil.

Nancy Viana Vázquez, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico.

Índice

Formación de competencias ciudadanas de magistrantes en educación a través de la intervención de un currículo con una estrategia blended-learning	47
<i>Ange Danielle Baumgartner</i>	
O desafio da mobilização institucional rumo à avaliação por competências	59
<i>D. S. A. R. Vosgerau, R. M. S. Nicola, E. F. Manffra, C. B. Spricigo, A. C. Von Bahten, V. Martins</i>	
Relaciones de género y construcción de cultura de paz en las universidades de la ciudad de Bogotá	79
<i>Angélica Lucía Contreras Sierra, Diana Marcela Ávila Fuentes, Carlos Alberto Rubio Gallego, Leida Yamile Velásquez Camacho, Laura Eunice Cuberos Obando</i>	
La preparación de los profesionales en los centros universitarios municipales: retos y perspectivas	95
<i>Daberquis Isabel Rodríguez Reyes</i>	



Table of Contents

Citizenships Skills Training of Master Students in Education through the Intervention of a Curriculum with a Blended Learning Strategy	47
<i>Ange Danielle Baumgartner</i>	
The Challenge of Institutional Mobilization towards Competency Assessment	59
<i>D. S. A. R. Vosgerau, R. M. S. Nicola, E. F. Manffra, C. B. Spricigo, A. C. Von Bahten, V. Martins</i>	
Gender relations and building a culture of peace in the Bogota's universities	79
<i>Angélica Lucía Contreras Sierra, Diana Marcela Ávila Fuentes, Carlos Alberto Rubio Gallego, Leida Yamile Velásquez Camacho, Laura Eunice Cuberos Obando</i>	
The Preparation of Professionals in Municipal University Centers: Challenges and Perspectives	95
<i>Daberquis Isabel Rodríguez Reyes</i>	





FORMACIÓN DE COMPETENCIAS CIUDADANAS DE MAGISTRANTES EN EDUCACIÓN A TRAVÉS DE LA INTERVENCIÓN DE UN CURRÍCULO CON UNA ESTRATEGIA *BLENDED-LEARNING*

Citizenships Skills Training of Master Students in Education through the Intervention
of a Curriculum with a Blended Learning Strategy

ANGE DANIELLE BAUMGARTNER

Universidad Autónoma de Colombia, Colombia

KEY WORDS

*Citizenship Skills
Teacher Training in
Postgraduate Education
Blended Learning*

ABSTRACT

The results of a doctoral research, which aimed to determine how and to what extent teaching practices and students' perceptions relate against the formation of Citizenship Skills in education with a strategy blended learning, which was carried out with an exploratory design presented sequential - DEXPLOS, 53 students in a Master of Education. The qualitative phase had two moments: interview students and another expert, to build quantitative instrument. Quantitative had a correlational design. Qualitative results showed that the most frequent indicator's categories were respect, tolerance and responsibility. In the quantitative hypotheses sought to establish whether there is a correlation between indicators of these categories showing the most significant the relations of tolerance and respect.

PALABRAS CLAVE

*Competencias ciudadanas
Formación del profesorado en
educación de postgrado
Blended learning*

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación doctoral, que pretendió determinar cómo y en qué medida se relacionan prácticas docentes y percepción de estudiantes frente a la formación de Competencias Ciudadanas en educación con estrategia blended-learning, la cual fue realizada con un diseño exploratorio secuencial - DEXPLOS, a 53 estudiantes de una Maestría en Educación en Bogotá- Colombia. La fase cualitativa tuvo dos momentos: entrevista a estudiantes y otra a experto, para construir el instrumento cuantitativo. La cuantitativa tuvo un diseño correlacional. Los resultados cualitativos arrojaron que los indicadores de las categorías más recurrentes fueron referidos al respeto, tolerancia y responsabilidad. En los cuantitativos, las hipótesis pretendieron establecer si existe correlación entre los indicadores de esas categorías presentando las relaciones más significativas los de tolerancia y respeto.

Introducción

Los desarrollos materiales propiciados por la globalización como las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) transforman las condiciones de la educación superior, situación que ha permitido el surgimiento y evolución de nuevos espacios, desde los planteados como mediaciones hasta los escenarios constituidos por la posibilidad de ser, permanecer y construir en los distintos niveles de la virtualidad.

De este modo, se evidencian interacciones sociales que plantean relaciones intersubjetivas en los escenarios virtuales, tal como ocurre en los espacios presenciales. Estas interacciones y relaciones se han construido desde el surgimiento de la educación apoyada, mediada y virtual, y aún es incipiente el estudio y acompañamiento de la formación para la ciudadanía en esos espacios.

En este contexto local y global, las instituciones educativas y especialmente las que imparten educación superior (IES), de acuerdo con las políticas estatales son las principales responsables por el desarrollo de las competencias ciudadanas para viabilizar la convivencia y mejorar el desarrollo de las sociedades (Acevedo, 2002), (CNA, 1998).

No obstante el establecimiento a través de políticas y normas de la responsabilidad de la formación ciudadana para las IES, asuntos como el abstencionismo electoral en Colombia de hasta un 97% en las consultas de partidos (Registraduría Nacional, 2010) y la escasa utilización de los mecanismos de participación ciudadana establecidos en la Constitución Política Colombiana (Hernández, 2010), distan de ser alentadores si se comparan con los progresos en las cifras de formación, acceso y permanencia en todos los niveles de educación de los colombianos. Para ilustrar esta afirmación, sólo para el caso de la formación en Maestrías en Colombia se pasa de 5793 estudiantes en el año 2000, a 39488 en 2013 (MEN, 2014).

Por otra parte, como afirma el Centro Virtual de Noticias de la Educación (2010), con la creciente mediación de las acciones educativas a través de los ambientes virtuales, se han propiciado escenarios cuya característica es el

aislamiento del contacto físico del estudiante con sus compañeros y profesores. En esas interacciones se configuran nuevos espacios de socialización y relaciones enseñanza-aprendizaje que hacen pertinente, como algunos autores proponen, una orientación más específica hacia espacios sanos de convivencia tanto virtuales como presenciales, para la construcción de una sociedad y una ciudadanía virtual (Gazzola y Didriksson, 2008).

El espacio estudiado, una Maestría en Educación con prácticas *blended learning*, es un escenario rico en perspectivas por la variedad de docentes de distintas disciplinas, modalidades y niveles formativos quienes se configuran como actores fundamentales en la construcción de sociedad y ciudadanía en sus espacios laborales. A través de este estudio se pretendió dar cuenta de las relaciones entre competencias ciudadanas, práctica docente y percepción de los estudiantes, la primera como unidad de análisis central y las otras dos, emergentes de la fase cualitativa. En este documento se presenta el desarrollo de la unidad de análisis competencia ciudadana, en cuanto a responsabilidad, respeto y tolerancia como categorías que representan parte de esa complejidad.

Se presenta así para el abordaje de la investigación sobre la formación y el ejercicio de la ciudadanía por su complejidad como realidad y constructo inteligible, el concepto de competencia ciudadana, unidad de análisis entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de las actividades o tareas relacionados con la construcción de ciudadanía en estos contextos nuevos y retadores (Vasco, 2003). Este constructo se modela a través de indicadores y descriptores, para hacer el seguimiento y describir las interacciones en el ambiente virtual cuando se implementa una estrategia *blended learning*.

El documento resultante de la investigación se estructuró en cinco capítulos, en el primero se dio cuenta del contexto internacional, nacional, regional, local e institucional en el cual se demuestra la relevancia de realizar la investigación

y plantear en consecuencia una intervención de acuerdo con los resultados obtenidos. Tal tarea se aborda en el segundo capítulo, con la revisión de las investigaciones y experiencias al igual que el desarrollo teórico respecto a las unidades de análisis: Educación Superior, Competencias Ciudadanas y *Blended-Learning*.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de la investigación, en el cuarto, el análisis de los resultados; de allí, en el quinto capítulo se realiza el abordaje para la resolución del problema en una estrategia compuesta por la elaboración de una rúbrica de evaluación y un AVA los cuales derivan en un observatorio y línea de investigación institucional.

Desarrollo

Antecedentes

En el rastreo de las investigaciones relacionadas con las competencias ciudadanas en educación superior como fenómeno en estudio, se hallaron desarrollos en dos aspectos: de un lado los esfuerzos interinstitucionales como estrategias de iniciativas aunadas para la intervención del problema, y de otro, las estrategias de las Instituciones de Educación Superior representadas en acciones que abordan aspectos curriculares y Planes de Mejoramiento.

En el primer grupo se destaca el registro de las redes para la difusión, la defensa y el ejercicio de los derechos, la justicia y la paz, como el caso de la Cátedra UNESCO (2012) de Educación para la Paz, proyecto interdisciplinario y transdisciplinario para la construcción a partir de actividades académicas de una cultura de la paz, orientados hacia los valores de no-violencia, justicia y solidaridad para contribuir a minimizar las relaciones de violencia en Puerto Rico desde la docencia, la investigación, la creación y la acción.

De forma paralela, una interesante experiencia catalana de trabajo colaborativo en redes y sostenibilidad en el tiempo, es la Red de Recursos para la paz, el Desarrollo y la Interculturalidad, en el marco de la ciudadanía global (EDUALTER, 2012). La Universitat Politècnica de València, Entreculturas e INTERED, desarrollan el programa Educando para la ciudadanía global (Boni, Sow, Villaroel y García, 2012) son experiencias de investigación

cooperativa entre docentes y profesionales de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo, que buscan fomentar la formación de los ciudadanos y su preparación para la participación política responsable y activa en sociedades democráticas, en un desarrollo equitativo. Otro gran esfuerzo en redes se lidera desde la Organización de Estados Iberoamericanos (2012), acerca de la relación entre la ciencia y las demandas sociales de los pueblos de Iberoamérica, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Es de resaltar en estas experiencias, que el punto más álgido es la cultura científica como condición necesaria para la democratización y la real participación en la toma de decisiones de naturaleza estratégica.

En el segundo grupo de documentos indagado, el de las experiencias curriculares, se destaca una intervención para el desarrollo de competencias sociales en educación superior de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, con su Máster Universitario en Desarrollo Social y el énfasis en el aspecto relacional, centrado en las tutorías para la formación de habilidades sociales (UCAM, 2012). En cuanto a los planes de mejoramiento, en el Tecnológico de Monterrey, México, se desarrolla para el proceso de reacreditación de SACS (Southern Association of Colleges and Schools) (ITESM, 2012) una experiencia de carácter institucional se denomina QEP - Plan de Mejoramiento de la Calidad del Aprendizaje. Formación Ética y Ciudadana: Nuestro Compromiso.

En Colombia, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE, la Universidad de los Andes con el Grupo de Investigación Educación, Desarrollo y Convivencia, liderado por el profesor Chaux (2006, 2010), Lina Saldarriaga, María Velásquez y Carolina Maldonado, han planteado investigaciones en torno a la reflexión, desarrollo y evaluación de las competencias ciudadanas en todos los niveles educativos tanto en el sector público como en el privado.

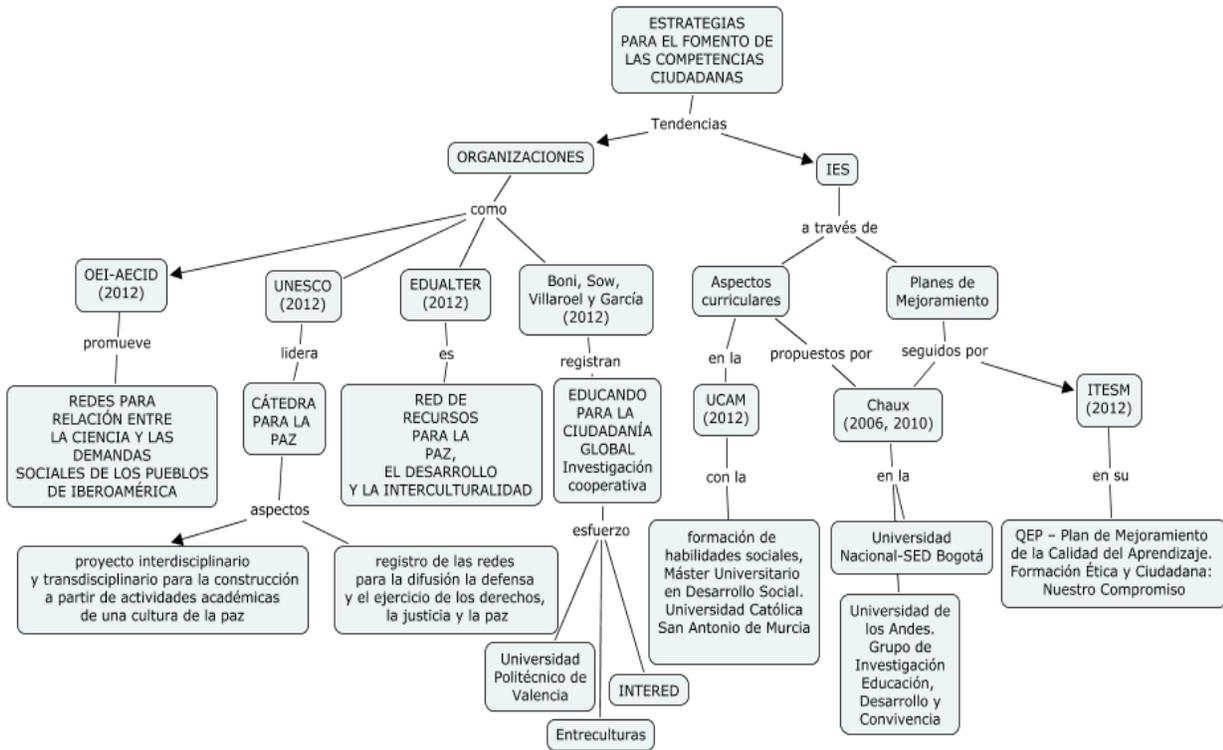
Marco teórico

En el abordaje del fenómeno en estudio de esta investigación, se relacionan las unidades de análisis competencias ciudadanas, educación

superior y *blended learning*. A su vez se incluyen las categorías emergentes práctica docente y percepción de los estudiantes, resultantes de la intervención cualitativa. En esta exposición presentaremos la aproximación a las competencias ciudadanas. Para su desarrollo se

aborda el concepto y sus características, la relación entre las competencias ciudadanas y la convivencia, la formación de ciudadanos en educación superior; además de las categorías principales designadas a seguir en este estudio Responsabilidad, Tolerancia y Respeto.

Figura 1: Antecedentes y tendencias



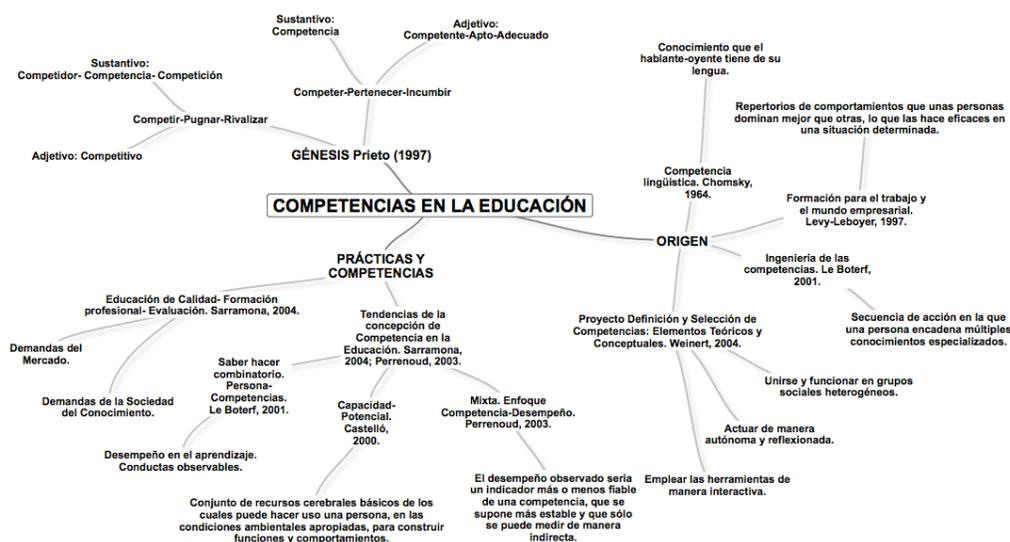
Fuente: Elaboración de la autora, basado en los antecedentes consultados.

Perspectiva sobre las competencias ciudadanas

Al abordar la génesis del concepto de competencia, se plantean en la actualidad dos formas de comprenderla, de una parte la que se refiere al adjetivo competitivo, cuyo sustantivo es competidor, de pugna, rivalizar; de otra, el adjetivo competente, cuyo sustantivo es competencia, refiriéndose a la pertinencia e incumbencia (Prieto, 1997). En cuanto a su origen, la nominación de competencia más

antigua se refiere a la competencia lingüística (Chomsky, 1964) en cuya definición se propone que es el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua. Posteriormente, se incluye en el discurso de la formación para el trabajo y el mundo empresarial como repertorios de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una labor determinada (Levy-Leboyer, 1997).

Figura 2: Descripción de los desarrollos teóricos de la Unidad de Análisis Competencias en la Educación



Fuente: Elaboración de la autora, basado en los rastreos del marco teórico presentado.

Ya en el siglo XXI, en el contexto de la ingeniería de las competencias, se plantea como una secuencia de acción en la que una persona encadena múltiples conocimientos especializados (Le Boterf, 2001). En una etapa posterior se estructura fuertemente en el proyecto Definición y Selección de Competencias: Elementos Teóricos y Conceptuales con tres características, la de emplear las herramientas de manera interactiva, actuar de manera autónoma y reflexionada y unirse y funcionar en grupos sociales heterogéneos (Weinert, 2004).

Perrenoud (2003) y Sarramona (2004) casi de manera simultánea establecen las Tendencias de la concepción de la Competencia en la Educación. Saber hacer, en la propuesta de Le Boeuf (2001), como desempeño en el aprendizaje evidenciado a través de conductas observables; la entendida como Capacidad-Potencial, expuesta por Castelló (2000), en la cual la competencia es el conjunto de recursos básicos de los cuales puede hacer uso una persona en las condiciones apropiadas para construir funciones y comportamientos.

En este trabajo se asumió desde el tercer enfoque llamado mixto, de competencia-desempeño, en cuanto a la concepción de las competencias en la educación según Sarramona (2004) y Perrenoud (2003), quienes afirman que

los desempeños susceptibles de ser observados se constituyen como indicadores más o menos fiables de la competencia a evaluar. En esta perspectiva, la competencia es un constructo más estable que el indicador que se propone y sólo se puede medir de manera indirecta. En el contexto nacional e institucional esta visión se adaptó a la concepción planteada por el Ministerio de Educación Nacional, en la cual las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN, 2010).

En el contexto institucional, para llevar a cabo la tarea de desarrollar las competencias ciudadanas en la formación universitaria, se propuso fortalecer la formación en las mismas, según los niveles cerebrales de desarrollo y los niveles de actuación, en consonancia con la perspectiva teórica metodológica de la Universidad Cooperativa de Colombia (Cibernética Social) planteada por Velandia (2006) así: en pregrado, la ejecución –educación, capacitación, entusiasmo–, en la especialización, la supervisión –transmisión, mandos medios, creatividad–; en los estudios de maestría, el nivel de asesoría –información, optimización, visión sistémica–; hasta proyectarse, en los estudios

doctorales al nivel de dirección –mentalización, decisión, inspiración–. Para el caso de la investigación realizada, se plantea que la Maestría integra la investigación, la planeación y el reconocimiento desde una posición crítica en, y frente a las tendencias existentes.

Objetivo general

Determinar cómo y en qué medida se relacionan la práctica docente de los programas de Maestría en Educación apoyados en ambientes virtuales de aprendizaje de la UCC y la percepción de los estudiantes respecto a la formación de ciudadanía expresada en competencias ciudadanas.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque funcionalista mixto con un diseño exploratorio secuencial DEXPLOS (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en su fase cualitativa con entrevistas semiestructuradas y en la cuantitativa se establecen correlaciones a partir de una encuesta tipo Likert, las cuales en el análisis total de integración cualitativo y cuantitativo se validaron con un grupo focalizado.

Para las 24 preguntas evaluadas en la encuesta tipo Likert, con rango potencial de uno a cinco, teniendo 48 casos válidos, excluidos 5 de un total de 53, la prueba de fiabilidad con el indicador del Alpha de Cronbach de ,922 el cual de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), es elevada.

Figura 3: Metodología DEXPLOS implementada



Fuente: La autora, según la descripción de Hernández Fernández y Baptista, 2010.

Análisis de resultados

Figura 4: Análisis de resultados



Fuente: Desarrollo de la autora.

A partir de las entrevistas se generó la sistematización gráfica que arrojó un mapa de relaciones entre los indicadores de las categorías principales, el cual presenta las recurrencias por categoría, el cual permitió evidenciar que el respeto es la categoría que presenta más recurrencias en las entrevistas a los estudiantes, en segundo lugar, la tolerancia y en tercero, la responsabilidad. Los indicadores que cobran relevancia por la reiterada referencia en las entrevistas son:

Valores y actitudes, expresados en términos como: solidaridad, perseverancia, derecho a la diferencia, calidad humana, ética y pluralismo; humildad y autonomía.

Hábitos: Puntualidad (cronograma y horarios).

Señalan como aspecto necesario para complementar su formación en Competencias Ciudadanas la generación de módulos en los cuales se generen soluciones, opinión, participación, comunicación, expresión de las dificultades.

Según los estudiantes el respeto a la diferencia, es expresado por la Universidad en el slogan Una Universidad, todo un país.

Sobre el fomento de la opinión individual, resaltan que debe fortalecerse en los módulos a través de la construcción de conocimiento, el uso de las redes sociales y el aprendizaje colaborativo.

Los aspectos desfavorables expresados por los estudiantes fueron:

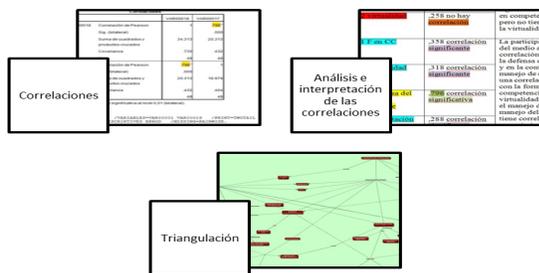
“No se dieron fundamentos específicos respecto a las competencias ciudadanas”, “faltó mayor respeto por parte de algunos docentes de la maestría”, “debe mejorarse el cumplimiento del plan de estudios”, “la logística expresada en términos de la disposición y acceso de los tiempos y los espacios”; afirman que “a los estudiantes no se les ha preguntado explícitamente respecto a las competencias ciudadanas, y que deben definirse criterios claros respecto a los requisitos exigidos para el grado”.

En cuanto a la categoría principal responsabilidad, es la más débilmente mencionada. Las referencias específicas que se hacen de ella tienen relación con las redes sociales, y con la necesidad de profundizar en su abordaje. Los indicadores pensamiento crítico y pensamiento creativo, no son abordados.

La categoría principal tolerancia fue mencionada en segundo lugar con indicadores como convivencia, diálogo, aportes a soluciones dentro del aula, conciliación, esfuerzo, integración, buenas relaciones humanas (presentes en cada uno de los actores), empatía grupal, la escucha como oportunidad de mejoramiento; se destaca el indicador manejo del conflicto (a través de conciliación, concertación, entendimiento, diálogo, mediación).

Posteriormente, en el estudio cuantitativo se establecieron correlaciones entre indicadores particulares de las categorías principales revisadas: Tolerancia-Respeto (0,796), Responsabilidad-Responsabilidad (0,796; 0,742), Tolerancia-Virtualidad (0,643), Gestión Directiva-Cambio Positivo (0,630).

Figura 5: Tratamiento de los datos. Fase cuantitativa, codificación y triangulación para la integración cualitativa y cuantitativa



Fuente: Elaboración de la autora.

Durante el proceso de tratamiento de los datos se llevó a cabo la triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos, posteriormente se acude a la saturación para consolidar el análisis total.

Conclusiones

La práctica docente en la formación de competencias ciudadanas cuando estudiantes y docentes de la Maestría en Educación de la UCC interactúan con estrategia *blended learning*, se refirió en esta investigación específicamente a las categorías principales responsabilidad, respeto y tolerancia. Se expresó la relación con la percepción de los estudiantes a través de los aspectos institucionalidad, gestión directiva, idoneidad, comunicación asertiva, calidad humana y trabajo en equipo.

Así en la primera fase, la cualitativa en esta investigación, emergieron tres dimensiones para la comprensión de la percepción de los estudiantes frente a las competencias ciudadanas en la práctica docente de sus maestros en la *institucionalidad*, el *modelo de estudiante* y la *realidad*.

Producto de la segunda fase, la cuantitativa, se evidenció la *correlación significativa* entre indicadores de las respectivas categorías principales, lo cual describe una preocupación institucional y de los docentes por las características de la enseñanza impartida en torno a relaciones de reconocimiento mutuo y trabajo empático entre estudiantes y docentes.

Concretamente, las relaciones más significativas entre los indicadores de las variables del instrumento Likert fueron: la percepción respecto a la defensa del medio ambiente (indicador de tolerancia) y la participación en la defensa del medio ambiente (indicador de respeto) (0,796) los cuales se expresan a través de valores (solidaridad), actitudes (derecho a la diferencia, humildad-modestia, autonomía, perseverancia, calidad humana) y acciones (puntualidad en cronograma y horarios).

La tolerancia fue la categoría principal que tuvo la segunda valoración en cuanto a correlaciones, destacándose en el instrumento cuantitativo los indicadores contribución al manejo del conflicto (tolerancia) y la virtualidad (0,643). En torno a esta categoría, se destaca la

necesidad de generar módulos (cursos) específicos que respondan a necesidades de contextos reales y ofrezcan estrategias para la resolución de conflictos desde una perspectiva de tolerancia, expresada a través de los indicadores *opinión, participación, comunicación, explicitación de dificultades y búsqueda colectiva de soluciones*.

La categoría principal responsabilidad fue la menos mencionada, sin embargo, presenta correlaciones entre los indicadores *uso de las formas de expresión, promoción y defensa de Derechos en los contextos universitarios* (indicador de responsabilidad) y el *ejercicio del análisis crítico en el ámbito nacional e internacional* (indicador de responsabilidad) (0,742), los cuales indican una clara correspondencia entre las percepciones y los discursos manejados en las aulas.

El fenómeno de *exclusión de la responsabilidad de los sujetos* frente a la *demanda del respeto y la tolerancia* que se manifiesta en la investigación, coincide con la descripción de la situación actual en los ámbitos de responsabilidad social de los colombianos, ya referenciada en la justificación, como la baja participación en los comicios electorales y el poco interés por el control social a través de las veedurías y la falta de seguimiento de la gestión de los gobernantes.

El análisis y reflexión de los datos comparados desde perspectivas complementarias, aportan elementos para la comprensión del fenómeno, refiriendo la reflexión a la dialéctica entre la concepción deber-derecho evidenciado; se plantea entonces, la necesidad de resolver el aspecto de la poca formación de los docentes de este nivel en las competencias ciudadanas, además de la carencia de instrumentos para docentes y estudiantes que permitan hacer una sencilla pero completa revisión de los desarrollos y desempeños en competencias ciudadanas, reiterada esta afirmación por los estudiantes luego en la fase cualitativa.

En cuanto a los aspectos relacionados con la realidad, se evidenció una valoración positiva de situaciones en torno a la formación del pensamiento crítico, el fomento a la investigación formativa y una actitud comprometida frente a la preparación de los docentes estudiantes respecto a su interacción y transformación de contextos educativos.

Propuesta

Se responde a los hallazgos descritos con el planteamiento y pilotaje de una estrategia de intervención con tres componentes: un instrumento, una rúbrica para evaluación y seguimiento de las competencias ciudadanas en los microcurrículos por parte de los docentes y directivos; en segundo lugar, un ambiente virtual con espacios colaborativos específicamente diseñado para apoyar la formación y construcción de conocimiento tanto de estudiantes como de docentes alrededor de las competencias ciudadanas en la Maestría en Educación de la UCC. En tercer lugar, se plantea la vinculación a espacios de redes con otras universidades que manifiesten el mismo interés en cuanto al fortalecimiento de la gestión de las competencias ciudadanas.

Figura 6: Estrategia de intervención para el fomento de las Competencias Ciudadanas en la Universidad Cooperativa de Colombia



Fuente: Elaboración propia.

El instrumento tipo rúbrica resultante fue fundamentado en la misión, visión y principios institucional de la UCC. Plantea cuestionamientos en referencia a la política de inclusión y diversidad cultural, a la gestión Institucional, la organización del currículo, la pertinencia del programa en el microcurrículo, la política de inclusión y diversidad cultural y el manejo de conflictos en la integración del dominio de conocimiento específico del curso y el ejercicio de la ciudadanía en los espacios virtuales.

Sobre el aspecto de instancias de participación, se refirió a los mecanismos de comunicación y las conexiones desde las competencias ciudadanas y la comunicación entre los cursos de la Maestría; en referencia a la pertinencia y participación se indagó por la

convivencia y la tolerancia. La pregunta 8 hizo específica referencia a la posibilidad del trabajo en equipo superando la unión de esfuerzos por la búsqueda de respuestas a problemas reales desde una perspectiva de pensamiento complejo y sistémico.

En ese orden de ideas, también se indagó por la participación estudiantil, relacionada con la prevención de riesgos, la responsabilidad, la solidaridad y la empatía.

Para el abordaje del aspecto referido al aula de clase virtual, entendida como el espacio idóneo para el aprendizaje de las competencias ciudadanas por sus características de conectividad y la posibilidad de hacer registros de interacciones; se indagó por la integración del

currículo frente la pertenencia y las posibilidades de participación. En cuanto al plan de estudios, se preguntó por el enfoque de las asignaturas y la presentación y acciones de las actividades de formación en ciudadanía, convivencia y solidaridad.

Particularmente la responsabilidad que atañe a los docentes y estudiantes de las facultades de educación, debe plantear estrategias formadoras de ciudadanía que además de pertinentes sean dinámicas, de tal manera que se constituyan en apoyo efectivo para las prácticas de los formadores de docentes, y transferibles o adaptables a los educadores de otros dominios disciplinares.

Referencias

- Acevedo, E. (2002). *Relaciones entre Universidad y Sociedad en los Estudios Sociales de Ciencia y Tecnología en Colombia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura OEI. Sala de lectura. Recuperado el 13 de julio de 2013, de: <http://www.oei.es/salactsi/elsa3.htm#1a>
- Boni Arístizabal, A., Sow Paino, J., Villaroel, C. y García Ribera, E. (2012). *Educando para la ciudadanía global. Una experiencia de investigación cooperativa entre docentes y profesionales de las ONGD*. Recuperado el 27 de noviembre de 2012, de: <http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/190.pdf>
- Chaux, E. y Silva A. (2005) *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: ASCOFADE. Recuperado el 23 de agosto de 2012, de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20FORMACION%20DE%20COMPETENCIAS%20CIUDADANAS.pdf>
- Chaux, E. (2006). *Oportunidades para la formación ciudadana en la educación superior*. Cátedra Transparencia por Colombia. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Chomsky, N. (1977). *Problemas Actuales en Teoría Lingüística. Temas Teóricos de Gramática Generativa* (p. 116). Coyoacán, México: Siglo XXI Editores.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Corcas Editores.
- Centro Virtual de Noticias de Educación (2010). *El uso de nuevas tecnologías, una opción para mejorar la calidad del sistema educativo*. Recuperado el 14 de junio de 2012, de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-245832.html>
- EDUALTER-Red de Recursos en Educación para la Paz, el Desarrollo y la Interculturalidad (2012). Recuperado el 27 de noviembre de 2012, de: <http://www.edualter.org/index.htm>
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 13 de junio de 2011, de: http://www.paideavirtus.cl/mpu/file.php/1/Generales/Libro_TENDENCIAS_espanol.pdf
- Hernández (2010). La participación ciudadana en Bogotá, 1990-2010. Discursos, trayectorias, expectativas y limitaciones. *Colombia Internacional*, 85-107.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2012). *QEP Plan para el Mejoramiento de la Calidad del Aprendizaje*. Recuperado el 27 de noviembre de 2012, de: http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/qep/que_es_el_plan/objetivo/homedoc.htm
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Decreto 1295 del 20 de abril de 2010 por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Recuperado el 23 de abril de 2011, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- (2014). *Formación Académica Según Variable Seleccionada por el Usuario*. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Recuperado el 22 de noviembre de 2014, de: <http://bi.mineducacion.gov.co:8380/eportal/web/snies1/nivel-de-formacion-del-programa>
- Morales, C. (2007). *La Educación en Competencias para la Convivencia en una Sociedad Plural*. Valencia, España: Universitat de València.
- Observatorio CTS. OEI. (2012). *Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad*. Recuperado el 27 de noviembre de 2012, de www.observatoriocts.org: http://www.observatoriocts.org/index.php?option=com_contentyview=categoryylayout=blogid=3yItemid=2
- Prieto (1997). Prólogo en Lévi-Leboyer *La gestión de las competencias*. Barcelona, España: Ediciones Gestión 2000.
- Registraduría Nacional del Estado Civil (2010). *El próximo domingo Colombia se juega un partido con consecuencias para los próximos años y por eso hay que salir a votar*. Comunicado de prensa No. 223

- de 2010. Recuperado el 22 de marzo de 2012, de: <http://www.registraduria.gov.co/El-proximo-domingo-Colombia-se.html>.
- Sianes, A., Córdón, M. y Ortega, M. (2012). *Las estructuras solidarias de las universidades y su papel en Educación para el Desarrollo ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 27 de noviembre de 2012, de <http://congresoreedes.unican.es>: <http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/174.pdf>
- Universidad Católica San Antonio (UCAM) (2012). *Aspecto relacional*. Recuperado el 27 de noviembre de 2012, de: <http://www.ucam.edu/servicios/tutorias/orientacion-del-cuerpo-de-tutores/aspecto-relacional.-habilidades-sociales>
- Velandia, C. (2006). *Metodología Interdisciplinaria Centrada en Equipos de Aprendizaje MICEA*. Bogotá, Colombia: ASIC-PRO.



O DESAFIO DA MOBILIZAÇÃO INSTITUCIONAL RUMO À AVALIAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

The Challenge of Institutional Mobilization towards Competency Assessment

DILMEIRE SANT'ANNA RAMOS VOSGERAU, ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA, ELISANGELA FERRETTI MANFFRA,
CINTHIA BITENCOURT SPRICIGO, ALINE CADENA VON BAHTEN, VIDAL MARTINS

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

KEY WORDS

*Competency
Higher Education
Curriculum*

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the process preceding the assessment of competence-based learning in a private Brazilian Higher Education Institution. The data source comprises: personal registers of the faculty developers during the study group about competencies; audio and video recordings of the workshops offered to faculty; registers of the counselling sessions for defining and writing the competencies of the programs. We concluded that the process goes through: adoption and appropriation of a unique competency concept across the institution and by faculty developers; and, for its effectiveness, adoption of a Collaborative Curriculum Building Approach in Higher Education.

PALAVRAS-CHAVE

*Competência
Ensino Superior
Currículo*

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o processo que antecede a avaliação da aprendizagem por competências em uma Instituição de Ensino Superior privada brasileira. A fonte de dados reúne: registros pessoais dos conselheiros pedagógicos durante o grupo de estudo sobre competências; áudios e vídeos das formações ofertadas; e registros dos atendimentos para definição e escrita de competências de cursos da instituição. Conclui-se que o processo perpassa por: adoção e apropriação de um conceito pela IES e formadores; e, para sua efetivação, adoção de uma Abordagem de Construção Curricular Coletiva no Ensino Superior.

Recebido: 13/02/2020

Aceite: 27/10/2020

Introdução

As demandas sociais impulsionam mudanças nas instituições de ensino superior (IES) desde tempos muito antigos (Minogue, 1991). Atualmente, o compromisso de oferecer ao estudante alternativas para tornar-se um profissional ético, socialmente engajado, colaborativo e capaz de aprender ao longo da vida (Biesta, 2008; Hypolito, Vieira, & Pizzi, 2009) desafia as IES a repensarem sua proposta de desenvolvimento curricular, sendo a abordagem por competências uma alternativa para tal. Pesquisas sobre as mudanças curriculares ocorridas na Europa, após o Tratado de Bologna, assinalam as transformações nas concepções de currículo por competências para a educação superior, tanto sob o ponto de vista de gestão quanto do deslocamento da concepção de ensino com foco em conteúdo para foco em aprendizagem (Araújo, Silva, & Durães, 2018; Leite & Ramos, 2014).

Diversas publicações e estudos em ciências sociais e psicologia já eram conduzidos, desde meados de 1980, sobre programas de treinamento profissional que utilizavam a abordagem por competências (Coulet, 2016). A noção mais fortemente presente nesses programas era a de competência como “uma soma de saberes, saber-ser e saber-fazer” (Le Boterf, 1994). Uma das críticas a essa concepção, feita nos anos 2000, refere-se ao foco individual e à finalidade puramente técnica do desenvolvimento das competências. Essa noção poderia atender à realidade empresarial dos anos de 1990, mas não daria conta da realidade complexa do século XXI (Le Boterf, 2000). Dessa forma, a pesquisa de Le Boterf evoluiu partindo da preocupação com uma qualificação da prática profissional no contexto de formação no trabalho (Le Boterf, 1994, 1997, 1998); passou posteriormente para uma discussão sobre a necessidade do desenvolvimento de competências coletivas (Le Boterf, 2006, 2008) e, finalmente, foi complementada por outros estudos que destacavam a importância de currículos e de formações integradas que pudessem favorecer o desenvolvimento das competências.

No Brasil, tal como em alguns países da Europa, influenciados por organismos transnacionais

(Araujo, 2004; Seabra, 2010), os documentos oficiais de orientação curricular incorporam a definição e o desenvolvimento de competências no contexto de formações da educação técnica e tecnológica. A presença dos estudos de Le Boterf do início dos anos 1990 está fortemente presente nesses documentos (Nicola & Vosgerau, 2019). Já no contexto da educação básica, seja discutindo a formação dos professores, seja a aprendizagem dos alunos, o estudo de Nicola & Vosgerau (2019) reporta o uso da releitura, por Perrenoud, dos estudos de Le Boterf no campo da educação (Perrenoud, 1997, 1999, 2011). Esse cenário gerou uma pluralidade de conceitos complementares, não necessariamente opostos, mas que, somados a uma discussão ideológica das competências, provocou enorme polissemia no termo (Nicola & Vosgerau, 2019), causando ruídos e desentendimentos teóricos e ideológicos nos processos de (re)construção de currículos por competência.

Nesse sentido, assim como as universidades europeias enfrentaram mudanças curriculares na educação superior na direção do desenvolvimento de competências (Araújo et al., 2018), as IES brasileiras esforçam-se por se adequarem às novas exigências curriculares para um novo contexto do mundo do trabalho (Rodrigues & Morgado, 2013); buscaram com isso, que seus egressos fossem avaliados pelas competências. Considerando esse cenário, surgiu a problemática deste estudo de caso: qual o processo que antecede a avaliação da aprendizagem por competências no contexto de uma universidade privada brasileira?

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR apresenta-se como contexto de análise do presente estudo de caso, em 2014, quando iniciou uma grande transformação em seus processos de ensino e aprendizagem até atingir a elaboração de currículos voltados à avaliação das competências de todos os egressos da instituição. Desde então, um longo caminho começou a ser percorrido e diversas iniciativas foram realizadas. Neste estudo de caso, são abordadas as ações de formação e de apoio à elaboração de competências promovidas no período de março de 2015 a maio de 2017 pelo Centro de Ensino e Aprendizagem (CrEAre)¹,

¹ O CrEAre, nesse período (2015 a 2017), era composto por professores de diferentes áreas de formação que atuavam como conselheiros pedagógicos: uma mestre e doutora em Educação

criado em fevereiro de 2015, pela Pró-Reitoria de Graduação da PUCPR (Meyer et al., 2018).

Inicialmente, a IES buscou uma base teórica que respaldasse a construção de currículos por competências com base em uma relação dialógica e dialética (Cruz, Bigliardi, & Minasi, 2014) entre o mundo do trabalho e o mundo da academia. Relação dialógica porque as demandas do mundo do trabalho influenciam as competências desenvolvidas no mundo da academia, e essas, por sua vez, associadas às próprias exigências e necessidades do mundo da academia, vão impactar nas novas demandas do mundo do trabalho. Relação dialética porque se faz necessária a interpretação do desenvolvimento do mundo produtivo e da humanidade, papel que está na essência da educação superior; caso contrário, formará para o trabalho alienado (Freire, 1994).

É necessário então refletir sobre os desafios da ação docente no contexto que agora se delineia, bem mais complexo exatamente pela necessidade de se desconstruírem conhecimentos prévios sobre competências e se ressignificarem outros relacionados à renovação do vocabulário docente. Nesse sentido, a ampliação da visão de docentes e gestores de ensino superior sobre o currículo como algo mais vasto que os planos de ensino (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2010) passa por privilegiar a reflexão sobre a dimensão avaliativa na própria gênese da definição e do desenvolvimento das competências (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015).

Sendo assim, um desafio no ensino superior é a construção de um currículo que materialize e integre as relações dialéticas e dialógicas tanto na implementação quanto no processo de concepção, cuja premissa está no desenvolvimento de competências (Scallon, 2015), aprofundado por estudos sobre avaliação de competências no ensino superior (Leroux, 2015b) e na abordagem de construção coletiva do currículo – “*approche-programme*” (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2011), que possibilita uma

reflexão sobre o caminho percorrido nesse processo de reestruturação curricular.

A próxima seção explicita uma discussão sobre conceitos e metodologias de avaliação a partir dos quais se apresentará a concepção de competência utilizada no presente estudo de caso. Em seguida, evidencia-se a abordagem adotada para o desenvolvimento curricular, a metodologia de pesquisa empregada, bem como as etapas que compuseram a elaboração das competências dos cursos de graduação da instituição.

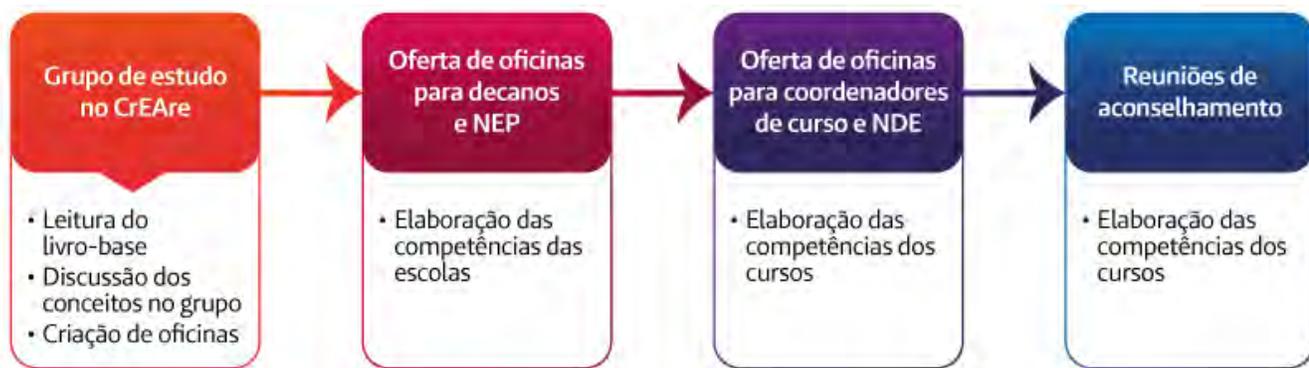
Uma proposta de desenvolvimento de um currículo que integra a avaliação à aprendizagem por competências

A definição das competências dos egressos dos cursos, de acordo com os pressupostos teóricos adotados e os valores institucionais, é o primeiro passo para a realização de uma avaliação adequada dos egressos. Mesmo entre os professores universitários com experiências significativas, ou profunda fundamentação teórica em suas áreas de atuação, predominam, em geral, o despreparo e o desconhecimento científico do que seja um processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação desse processo (Pimenta & Anastasiou, 2002); avaliação essa que tem caráter formativo tanto para o egresso quanto para o corpo docente da instituição.

Por esse motivo, este estudo de caso concentra-se no processo de formação do corpo docente envolvido na (re)formulação dos currículos, desde a preparação dos formadores até a escrita das competências, conforme a Figura 1.

(graduada em Informática), uma doutora em Física (graduada em Engenharia Industrial e Elétrica), uma doutora em Engenharia Química (graduada em Engenharia de Alimentos), duas mestres e doutorandas em Educação (uma graduada em Pedagogia e outra em Letras) e uma mestre em Ciências da Saúde e doutoranda em Educação Médica (graduada em Medicina).

Figura 1: Resumo do processo de trabalho



Fonte: os autores.

É essencial que o processo de avaliação seja tema de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, de modo a influenciar a reconfiguração de contextos, de condições sociais e de propostas pedagógicas, para que se constituam em opções mais favoráveis à construção das competências necessárias ao perfil que se deseja formar. “Mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico, bem como todo o processo de definição do currículo que definimos no ensino superior” (Mendes, 2005, p. 178). Nesse sentido, entende-se que a avaliação de cursos, em um modelo por competências, representa a confirmação da efetiva implantação dessa abordagem.

Scallon (2015) defende uma metodologia de avaliação que integre a avaliação à aprendizagem e à autoavaliação, num processo formativo que envolve a participação ativa do estudante. Nesse viés, explica que a

aproximação entre a aprendizagem e a avaliação é possível assim que se reconhece a função formativa da avaliação. A ideia é colocar os indivíduos em situações de desempenho expondo-os a julgamentos apoiados em critérios precisos, ao mesmo tempo em que lhes é dado feedback. A abordagem repousa em grande parte sobre a autoavaliação e, ao mesmo tempo, sobre os planos do progresso atingido e o resultado obtido ao final da progressão (Scallon, 2015).

E, pode-se afirmar que a avaliação é uma prerrogativa para entender a adoção desse modelo, ou seja, ele só se efetiva quando se

reflete nas práticas avaliativas formativas dos currículos (Scallon, 2015).

Nessa direção e no atual contexto em que se institui uma lógica de currículo em construção permanente, entende-se currículo como conceito polissêmico e hermenêutico, cujos sentidos, interpretações e amplitudes divergem de acordo com o prisma teórico e ideológico que o orienta. Toma-se, neste artigo, a noção de currículo como processo de constituição tanto do conhecimento quanto do ser, portanto, envolve subjetividades, identidades, escolhas, textos, contextos *etc.* Nessa perspectiva, pressupõe a possibilidade de conexões mais abertas, mais flexíveis e em permanente construção, visto que requer participação ativa dos professores e dos estudantes a partir da realidade existente em cada instituição (GESSER & RANGHETTI, 2011).

Dessa forma, a renovação do repertório conceitual torna-se imprescindível, visto ser a base para a definição das competências no currículo, envolvendo os seguintes termos: *assessment*, medida, avaliação, situações de desempenho, autenticidade, interatividade e multidimensionalidade da aprendizagem, conhecimento, habilidade, estratégia de aprendizagem (Scallon, 2015).

O primeiro vocábulo, *assessment*, ao longo dos anos, foi recebendo outros significados, entre eles: sentar-se lado a lado para assistir a todas as manifestações de um desempenho (SCALLON, 2015). Pode ser compreendido também como apreciação, aproximando a avaliação tanto do ensino quanto da aprendizagem, o que requer um leque de procedimentos de observação e de coleta de informações para um julgamento claro

e circunstanciado do desenvolvimento das competências. Nessa concepção, é valorizado o acompanhamento da progressão do estudante, pois pode fornecer indícios preciosos que servirão para apoiar a certificação de suas competências no fim de um período de formação. Por esse viés, o termo *avaliação* se opõe ao termo *medida*, visto que se trata de julgamento e de tomada de decisões, devendo ocupar lugar de destaque no processo; já o termo *medida*, embora indique objetividade e tenha mais confiabilidade, não deve ser um procedimento isolado (Scallon, 2015).

Quanto às *situações de desempenho*, correspondem a situações-problema criadas para o indivíduo construir respostas elaboradas, também denominadas de “famílias de situações” (Lemenu & Heinen, 2015, p. 83); e caracterizam-se por: serem pouco estruturadas; resultarem em diferentes respostas (aceitáveis e possíveis); valorizarem tanto o trabalho em grupo como o individual; considerarem tanto as etapas de resolução como a resposta final; além de requererem vários dias de observação e de tarefas. A *autenticidade* está ligada à expressão *authentic assessment*, que significa a proposição de problemas reais ou significativos que simulam as práticas sociais ou profissionais. Já a *interatividade* se refere à comunicação entre o sujeito observado e quem o avalia, sendo essencial que nessa relação haja efetivos ajustes na tarefa, sempre que isso se fizer necessário, tanto por parte do docente quanto do estudante, num processo dialógico e flexível. Finalmente, o aspecto da *multidimensionalidade* da aprendizagem refere-se às capacidades (*abilities*)², que integram competências, saberes, atitudes, disposições, valores e percepções de si.

São também objetos clássicos da avaliação por competência: o conhecimento – saber específico de uma disciplina ou conjunto de saberes profundos adquiridos por um indivíduo, devido ao estudo ou à experiência (Legendre, 2005), o qual pode ser factual, conceitual, procedimental ou metacognitivo (Anderson & Krathwohl, 2001); e a habilidade – saber-fazer, que

corresponde a processos cognitivos de diversas modalidades de utilização dos conhecimentos, envolvendo lembrança, compreensão, aplicação, análise, avaliação e criação (Anderson & Krathwohl, 2001). Essas definições já estavam presentes na lógica de competências dos anos de 1990, entretanto, Scallon (2015) as amplia ao associá-las à noção de tarefa autêntica elaborada pelo professor e cuja intenção é compartilhada com os estudantes para que mobilizem saberes de forma integrada.

Na aprendizagem por competências, o processo envolvendo conhecimentos, habilidades, tarefas e intenções é mais amplo e integrado e pode compor situações de avaliação da aprendizagem, denominadas, em francês, *acquis d'apprentissage* (Lemenu & Heinen, 2015), em português, resultados de aprendizagem. Considera-se situação de avaliação do nível *conhecimento* quando a resposta dada pelo indivíduo foi aprendida de cor, ou seja, caracteriza-se por ser uma situação de repetição; e, uma situação é do nível *habilidade* quando o indivíduo produz uma resposta a uma situação nova para ele, na qual ocorre uma generalização (Scallon, 2015). Portanto, o que distingue as *situações de conhecimento* das *de habilidade* não é somente o conteúdo da questão proposta nem o verbo utilizado no enunciado dela, mas sobretudo as estratégias utilizadas pelo indivíduo para realizar a tarefa.

Para o êxito da implementação desse modelo, a estratégia de aprendizagem a ser utilizada pelo aluno na execução da tarefa requer prospecção do professor na identificação dos recursos que serão mobilizados. Dependendo do grau de dificuldade, o docente poderá auxiliar os estudantes, caso não tenham referências, e ao final, promover partilha das estratégias, visando à ampliação do repertório. Portanto, *estratégia de aprendizagem* é um conjunto de procedimentos utilizados propositalmente para realizar uma tarefa. A escolha deliberada (consciente) e com intencionalidade (propósito) são características comuns na maioria das definições de estratégia. Os métodos de trabalho intelectual, a leitura, a resolução de problemas e a revisão de textos são exemplos de tarefas que requerem estratégias. Nessa lógica, Scallon

² O termo *abilities* não se traduz como habilidades, pois não significa *skills*; quando isso ocorre, trata-se de uma tradução literal inadequada, gerando “confusão terminológica”, muito recorrente na literatura sobre competências (Navío Gámez, 2016).

(2015) considera essencial serem criadas situações de avaliação que favoreçam a demonstração de comportamentos estratégicos dos discentes, mas reconhece que se trata de um desafio. Situações que solicitam ao estudante que explique ou justifique seu procedimento correspondem a estratégias metacognitivas, as quais mereceriam ser mais exploradas no planejamento do processo de ensino e aprendizagem, principalmente, em se tratando de currículo numa abordagem por competências (Bégin, 2008).

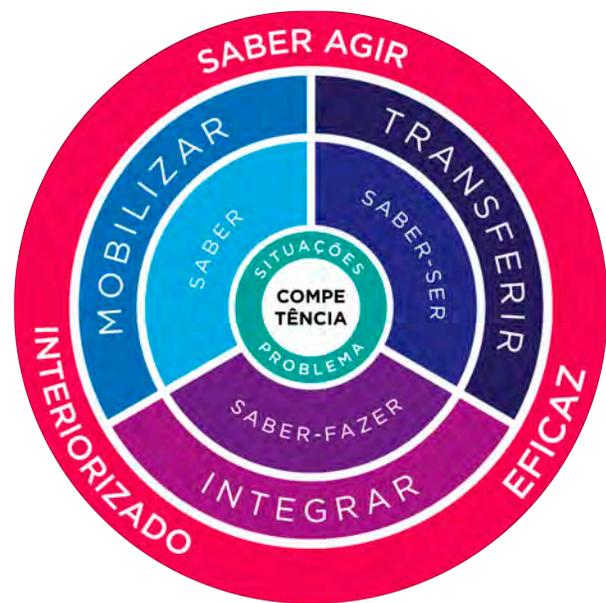
Saber-fazer e estratégias são parte importante do repertório dos recursos cognitivos de cada indivíduo para que possa demonstrar habilidades complexas e competências. No entanto, isso não é suficiente, "pois cada indivíduo deve não somente demonstrar aquilo de que é capaz, mas também cumprir responsabilidades diversas" (Scallon, 2015). Há um grande número de ações cotidianas que demandam ou traduzem uma escala de valores. Por isso, o *saber-ser* – domínio afetivo dificilmente considerado na avaliação da aprendizagem, porque tradicionalmente era separado dos domínios cognitivo e psicomotor – deve ser ponderado. Nesse sentido, precisão, pontualidade, apresentação, perseverança e respeito às leis de segurança são exemplos de saber-ser em ação (Lemenu & Heinen, 2015), sendo necessário que representem critérios de avaliação para inferir habilidades complexas e competências. Faz-se necessário, então, considerar o saber-ser como critério de qualidade de determinados desempenhos ou como comportamentos esperados em certas situações. O saber-ser está, portanto, ligado ao exercício de uma competência a partir da atitude (Lussier & Gosselin, 2015). Esses autores concebem *atitude* como "disposição interior da pessoa que se manifesta por reações emotivas apreendidas e ressentidas segundo seus conhecimentos, suas crenças e percepções" (Lussier & Gosselin, 2015).

A partir desses conceitos, sustenta-se, então, a noção de competência, lembrando que, no domínio da educação, é preciso dar-lhe um sentido distinto dos usos correntes, a fim de que designe mais precisamente intenções de formação como as mencionadas em programas

de estudos mais recentes (Develay, 2015; Jonnaert et al., 2010; Lemenu & Heinen, 2015).

Dessa forma, *competência* é "a capacidade que uma pessoa tem de mobilizar, ou mesmo utilizar com discernimento, seus próprios recursos ou outros exteriores [...]" (Scallon, 2015); "[...] em situações-problema [...]" (Scallon, 2015), cujas características estão discriminadas na Figura . Considerando que a mobilização ocorreria de forma interiorizada e segura; os recursos saber, saber-fazer e saber-ser são integrados; e as situações-problema são tarefas complexas que se assemelham (Figura 2).

Figura 2. Esquema conceitual de competência



Fonte: CrEAre, 2018 a partir de Scallon (2015).

Partindo dessa estrutura para a compreensão do enfoque integrado, a competência pode ser concebida como "um saber-agir complexo que mantém uma relação com os recursos internos (conhecimentos, saberes de experiência, saber-fazer ou saber-ser) e externos (dos pares, dos professores, do material, da documentação etc.), susceptíveis a serem mobilizados e combinados face a uma família de situações e tarefas complexas" (Leroux, 2015, p. 17)³

³ Conceito elaborado por Leroux a partir do estudo de diversos autores e pesquisadores educacionais, entre eles, Scallon (2015).

A abordagem de construção curricular coletiva: o *approche-programme*

A expressão *participação colegiada*, presente em diversos artigos sobre organização curricular na educação superior no Brasil (Gesser & Ranghetti, 2011), nomeia a etapa de análise e validação de um currículo, e não necessariamente um processo de construção partilhado e integrado. A Abordagem de Construção Curricular Coletiva no Ensino Superior (ACCCES) tenta romper com alguns aspectos que predominam na educação superior: a visão individualista do ensino, a gestão curricular vertical, a relação de forças entre os professores em defesa da importância do conteúdo de sua disciplina sobre as demais; a partilha fragmentada; e a ausência de relação entre as disciplinas (Prégent et al., 2011).

A ideia da ACCCES surgiu em cursos do pré-universitário e pós-médio no Canadá, e migrou aos poucos para o ensino superior. Data do fim dos anos de 1990, portanto, não é recente, e alterou profundamente a noção de prática pedagógica isolada e individual de trabalho. O espírito colegiado que emerge dela deve estar presente tanto no corpo docente quanto no corpo gestor e no corpo formador, por meio de ações de comunicação, consulta e colaboração. Apesar de as responsabilidades serem descentralizadas e partilhadas, são necessárias uma coordenação e liderança dinâmicas na condução da equipe com forte coesão para a implementação e melhoria permanente de um curso. Nessa abordagem, os professores perdem o poder isolado sobre sua disciplina, mas ganham o poder sobre o curso, abrindo espaço para a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Sem deixar de respeitar a própria individualidade, o professor sabe que a formação do estudante não é seu projeto pessoal, mas sim um projeto que considera as características individuais e comuns daqueles que serão formados – um projeto pedagógico decidido e constituído pelo colegiado, e não apenas um colegiado com papel consultivo que atua numa prática burocrática de validação.

Nessa perspectiva, a adoção da abordagem por competência inicia pela apropriação institucional da lógica de competência, escolhida pela própria equipe de formação; em seguida, há o

planejamento do processo de formação de gestores, de lideranças e do corpo docente, para que essa mudança possa resultar na efetiva percepção do estudante sobre o significado de ser formado nessa abordagem. Para tanto, há critérios de sucesso (Quadro 1) e algumas barreiras a serem consideradas (Prégent et al., 2011).

Quadro 1. Critérios de sucesso para implementação da abordagem por competências

Critério	Descrição
Confiança recíproca	Atitude necessária, entre formadores e responsáveis pelo ensino, para manutenção da motivação e para comunicação transparente para resolução de problemas pedagógicos e de conflitos de interesse.
Valorização explícita do ensino	Atitude de reconhecimento pelas instâncias universitárias quanto a: valor igualitário do ensino e da pesquisa; e necessidade de desenvolvimento da carreira docente.
Gestão rigorosa de operação	Processo de criação da organização do trabalho: cronograma; etapas; e modelos de documentação a ser produzida.
Coordenação rigorosa	Processo de execução do trabalho envolvendo: cumprimento de cronogramas; elaboração e revisão da documentação.

Fonte: os autores a partir de Prégent; Bernard; Kozanitis (2011).

Por outro lado, existem barreiras para o alcance do sucesso dessa implementação, sendo as principais: resistência docente a mudanças, pois percebem a necessidade de investir mais tempo no processo de planejamento do ensino e de trabalho coletivo; e de gestores cujos modelos de gestão são centralizados e verticais (Prégent et al., 2011).

Encaminhamento metodológico

Para este estudo de caso, a fonte secundária de dados reúne: os registros pessoais dos conselheiros pedagógicos⁴ durante o grupo de

⁴ O termo *conselheiro pedagógico* tem sido adotado por universidades francófonas para o profissional que atua na formação do professor da educação superior (Chaliès et al., 2010; Chênerie et al., 2010; Ogawa, 2019).

estudo sobre competências; os áudios e vídeos das formações ofertadas; e o registro dos

atendimentos para a definição e a escrita de competências do curso (Quadro 2).

Quadro 2. Matriz de coleta de dados

Ação	Descrição	Envolvidos	Período
Grupo de estudo sobre competências	Encontros semanais de 3h para o estudo de obras de Scallon e outras referências mencionadas pelo autor, ou ainda, outras referências para o ensino superior.	6 Conselheiros Pedagógicos.	1º semestre de 2015
Planejamento da formação	4 encontros de 3h cada para criação de modelo de formação para a liderança da IES.	2 Conselheiros Pedagógicos.	2º semestre de 2015
Validação da proposta de formação	Apresentação e simulação das estratégias propostas e do material de apoio (3h).	Ministrantes: 2 Conselheiros Pedagógicos; Participantes: 4 Conselheiros Pedagógicos; 1 Diretor; e o Pró-reitor de graduação.	2º semestre de 2015
Formação para o Comitê de inovação da Graduação	Oficina de formação sobre competências totalizando 12h em 3 encontros de 4h cada.	Ministrantes: 2 Conselheiros Pedagógicos; o Pró-reitor de graduação; Participantes: 4 Conselheiros Pedagógicos; e 25 professores oriundos de diferentes escolas da IES e 5 Pró-reitores participantes do Comitê de Inovação da Graduação.	2º semestre de 2015
Formação para coordenadores de curso, membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Núcleo de Excelência Pedagógica (NEP) das escolas da IES	9 oficinas de 12h de formação sobre competências, divididas em 3 encontros de 4h cada.	Ministrantes: 2 Conselheiros Pedagógicos; o Pró-reitor de graduação; Participantes: 4 Conselheiros Pedagógicos; 26 coordenadores de curso; 56 professores do NDE; 40 professores pertencentes ao NEP.	1º semestre de 2016
Atendimentos para a definição e escrita de competências do curso de graduação	Atendidos 182 professores de 50 NDEs de cursos de graduação e NEPs de 7 escolas da IES, total de 118 atendimentos (2h cada). Por videoconferência: 42 professores de 10 NDEs e NEPs de cursos dos campi fora de sede; total de 22 atendimentos de 2h cada.	Ministrantes: 1 ou 2 Conselheiros Pedagógicos; Participantes: NDE e Coordenador do curso de graduação. 60 cursos atendidos.	abril de 2016 a março de 2017

Fonte: os autores (2019).

Essa multiplicidade de fontes permitiu a triangulação das informações e o resgate do processo de adoção vivenciado por diferentes Conselheiros Pedagógicos num período de dois anos na mesma instituição, conforme necessário

no estudo de caso (Creswell, 2010). Também foi realizada uma descrição detalhada do contexto da IES em relação ao objeto de estudo em questão, a qual foi validada pelo grupo de Conselheiros Pedagógicos membros do CrEARe (Yin, 2005).

O percurso de adoção de uma abordagem por competências na PUCPR

Desde 1997, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação (Brasil, 1997) recomendando a abordagem por competências, a PUCPR vinha tomando providências em direção à adoção dessa perspectiva (PUCPR, 2000). Em verdade, o debate sobre competências foi aberto na instituição no ano seguinte, com iniciativas pioneiras que, embora tenham sua importância histórica para a adoção de um modelo de competências, somente em 2015, conseguiu avançar para uma escolha institucional de referencial teórico sobre essa abordagem. Essa conquista é resultado da evolução das pesquisas em educação superior sobre o tema e da criação de um sistema integrado de procedimentos pedagógicos e de gestão na instituição (PUCPR, 2013).

Cabe considerar que, ao longo dos anos, os professores podem ter adquirido percepções próprias do que sejam competências ou tenham dificuldade para distinguir competências de habilidades e de outros componentes presentes no discurso das competências desde os anos de 1990 até o momento, influenciados pelas DCN dos cursos (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015), que as apresentam tão somente como expectativas de egresso, sem haver uma definição explícita para a abordagem.

Além disso, é provável que, em diferentes gestões e formações docentes, tenham surgido discursos de variados autores sobre modelos distintos de competências para fundamentar os processos da PUCPR. Isso contribui para tornar o discurso pedagógico impreciso e ambíguo, constituindo-se ele próprio um complicador para sua efetivação na ação docente.

Considerando esse contexto, a Pró-Reitoria de Graduação da PUCPR deliberou que, nessa reestruturação curricular por competências, o processo seria conduzido pelo CrEAre, sendo fundamental a adoção de um conceito claro e fundamentado de competência, bem como a apropriação desse referencial teórico pela equipe formadora para, na sequência, iniciar um processo de formação institucional dos docentes e gestores. Nesse sentido, cabe mencionar os dois

movimentos centrais e simultâneos para a efetiva formação do grupo de conselheiros pedagógicos do CrEAre, em razão do contexto de transformações pelo qual passava a Instituição: a participação em cursos de formação e consultorias internacionais sobre a elaboração de planejamentos de ensino para a educação superior com foco na aprendizagem do estudante e na formação de um grupo de estudo semanal para apropriação do referencial teórico sobre competências. Isso demonstra a preocupação institucional quanto ao macroplanejamento, que se refere ao nível curricular, à elaboração e à revisão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); e quanto ao microplanejamento, que representa o nível de planos de ensino e de aula, como um desdobramento do PPC, ficando a cargo do corpo docente de cada curso. Portanto, a equipe do CrEAre era responsável tanto pela formação docente, para o uso de metodologias de promoção da aprendizagem ativa (microplanejamento), quanto pela reestruturação curricular, em uma abordagem por competências (macroplanejamento), realizada por meio de uma Abordagem de Construção Curricular Coletiva no Ensino Superior (ACCCES).

A apropriação do conceito de competência pela equipe de formação

O grupo de estudos, constituído por seis membros do CrEAre, adotou como estratégia a partilha e o debate dos cinco primeiros capítulos do livro de Scallon⁵ (2015), *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*⁶, visto se tratar do referencial teórico central para a fundamentação do conceito de *competência*.

Trata-se de uma obra didática dirigida à formação de professores no contexto da educação básica do Canadá. Contudo, isso não representa impeditivo para a formação

⁵ Gérard Scallon leciona avaliação de aprendizagens na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Laval, no Quebec, desde 1968. Doutor em Educação pela Universidade de Toronto, seus trabalhos mais relevantes tratam da metodologia de avaliação formativa e da avaliação por competências.

⁶ O livro foi traduzido do francês, título original *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, e publicado pela Editora Champagnat, da PUCPR, em 2015, sendo distribuído um exemplar para cada um dos mais de mil seiscentos e cinquenta professores da instituição.

universitária, tal é o cuidado com que se abordam os fundamentos de avaliação por competências, apresentando clareza conceitual, revisão baseada em relevantes autores que permeiam o ensino colegial e superior, riqueza de exemplos e visão propositiva que permite considerá-lo um livro de referência.

Por se tratar da primeira edição de uma tradução realizada pela própria instituição, com publicação de três mil exemplares, distribuídos para todos os docentes, o grupo de estudo realizou leituras comparadas da obra com o original e com outros autores citados pelo autor. Dessa forma, além da apropriação do conceito, havia a preocupação de prever as dificuldades de compreensão dos professores de diferentes áreas da IES, buscando preparação consistente para orientá-los posteriormente. Cabe destacar a importância de esse grupo constituir-se de professores de diferentes áreas⁷, permitindo pressupor as lacunas e os desvios de entendimento do conceito descritos no Quadro 3. Esse levantamento não apenas representou o ponto de partida para o planejamento da formação de docentes e gestores da PUCPR como também orientou a própria formação dos conselheiros pedagógicos.

Quadro 3. Lacunas e desvios levantados pelos formadores

Título do capítulo	Descrição da temática	Lacunas e desvios levantados nos debates
1. A renovação na educação e as práticas de avaliação	A mudança nas práticas de avaliação requer renovação de vocabulário sobre as novas noções envolvidas no acompanhamento dos estudantes para evitar dificuldades e fracassos.	Lacunas: noções de <i>assessment</i> e autenticidade; Dificuldade: distinção entre medida e avaliação.

⁷ Área de formação e nível acadêmico da equipe em 2015, quando o trabalho foi iniciado: uma mestre e doutora em Educação (graduada em Informática), uma doutora em Física (graduada em Engenharia Industrial e Elétrica), uma doutora em Engenharia Química (graduada em Engenharia de Alimentos), duas mestres (uma graduada em Pedagogia e outra em Letras) e uma mestre em Ciências da Saúde (graduada em Medicina).

2. Conhecimentos e habilidades: objetos clássicos de avaliação	Apresentação da composição de situações de desempenho formadas por conhecimento, habilidades, tarefa e intenção.	Lacunas: desconhecimento das taxionomias cognitivas e da distinção entre objetivo de ensino e de aprendizagem; Dificuldade: distinção entre objetivo de aprendizagem e intenção da tarefa.
3. Inferir estratégias	Apresentação da noção de estratégia de aprendizagem utilizada pelo estudante para atingir a intenção da tarefa.	Lacuna: desconhecimento da noção de estratégias de aprendizagem; Dificuldades: previsão de estratégias dos estudantes para resolução de tarefas.
4. Inferir saber-ser	Apresentação de características de domínio afetivo que comporão os critérios de avaliação das competências.	Lacuna: desconhecimento de instrumentos de avaliação de saber-ser; Dificuldades: distinção entre valor e atitude; critérios de observação de situações de avaliação.
5. Noção de competência	Apresentação dos elementos necessários para inferir uma competência, em especial, mobilização de recursos e família de situações-problema.	Lacunas: desconhecimento das taxionomias de aprendizagem e do enfoque integrador da competência; Dificuldade: articulação entre teoria e prática; integração dos elementos na redação da competência.

Fonte: os autores (2019).

Os encontros do grupo de estudo, liderado por uma professora com doutorado em educação no Canadá, contribuíram para o aprofundamento

das conceituações propostas por Scallon, uma vez que os principais autores mencionados por aquele autor eram de seu conhecimento. Essa professora trazia os livros para comparação dos textos, percebendo-se a apropriação feita pelo autor do livro de referência. Foi assim ao aprofundar os estudos sobre conhecimentos: declarativos (saber *o quê*), procedimentais (saber *como*) e condicionais (saber *quando*) (Anderson & Krathwohl, 2001); sobre a noção de saber-ser mais ampla que aquela dos domínios clássicos sobre objetivos (afetivo, cognitivo e psicomotor) (Roegiers & De Ketele, 2004); ao ampliar o domínio das estratégias de aprendizagem necessárias ao estudante (organização, generalização, repetição, elaboração e automatização) (Tardif, 1992); e, finalmente, ao comparar com o modelo de competências profissionais de Le Boterf (1994).

Proposta de formação institucional para a reestruturação curricular por competências

Inicialmente, destaca-se uma relevante decisão do grupo de conselheiros pedagógicos, atendendo a uma demanda da Pró-Reitoria de Graduação, organizar as oficinas pedagógicas para a formação docente, utilizando metodologias para a aprendizagem ativa, no intuito de estimular o engajamento dos professores por meio do diálogo, sinal distintivo da relação pedagógica, Quadro 4).

Quadro 4. Síntese da dinâmica da formação

Dinâmica da Formação	Tarefa	Intenção da tarefa	Processo
Atividades prévias a distância	Leitura prévia dos cinco primeiros capítulos do livro de referência.	Ativar o conhecimento prévio do professor participante para o acompanhamento das oficinas.	-
	Preenchimento de questionário <i>on-line</i> sobre os principais conceitos propostos no livro.	Identificar as dificuldades de compreensão, do professor participante, da leitura realizada.	Leitura dos questionários <i>on-line</i> e utilização das respostas para as próximas etapas.
Atividade de abertura	Leitura do modelo conceitual e questionamentos	Sanar dúvidas sobre a aplicabilidade do conceito de competência a partir da leitura.	- Discussão em grupos; - apresentação de dúvidas.
Oficina 1 – Renovação de	Completar mapa conceitual com palavras-chave	Refletir sobre a diversidade de conceitos necessários	- Preenchimento individual (6min);

sendo coerente com as propostas de microplanejamento que, simultaneamente, eram conduzidas com os docentes da instituição. Dessa forma, pretendia-se romper com as práticas tradicionais de formação baseadas em palestras e em cursos, as quais reforçam a transmissão passiva por meio de exposição oral do formador. Se o professor se perceber como um indivíduo em contínua aprendizagem, há maiores chances de ele mudar sua relação com o saber. Para tanto, necessita vivenciar a experiência de ser estudante para aprender a ensinar por outra perspectiva (Lima, 2008). Tal perspectiva pressupõe que o professor repertorie as próprias estratégias de aprendizagem que utiliza para a realização das tarefas propostas nas oficinas. Desse modo, reflete sobre a necessidade de inferir estratégias de aprendizagem que o estudante utilizará na resolução de tarefas planejadas pelo professor em suas disciplinas.

Considerando que a leitura dos primeiros cinco capítulos do livro encaminha o leitor para a compreensão profunda da lógica da competência numa perspectiva integrada do conceito (Le Boterf, 2005), foi planejada uma oficina para cada capítulo, todas voltadas a momentos de praticar e de refletir totalizando oito horas. O último encontro previa um fórum de apresentação e discussão de competências reformuladas nos PPCs, voltado a momentos de criar e de julgar totalizando quatro horas (

vocabulário	referentes às definições propostas no Capítulo 1	para a renovação do vocabulário sobre práticas avaliativas.	- preenchimento coletivo (10 min); - apresentação das respostas mediadas (10min); - registro das dificuldades da tarefa (5min).
Oficina 2 – Principais conceitos	Resolver, com consulta, duas questões autênticas ⁸ de múltipla escolha sobre conhecimento, habilidade e estratégias de aprendizagem, tarefa e intenção da tarefa.	Perceber a presença de diferentes interpretações dos conceitos de elementos que compõem a competência.	- Resposta individual da Questão 1 – conhecimento/habilidade (10min); - resposta em grupo da Questão 1 (10min); - resposta em grupo da Questão 2 – estratégia de aprendizagem/tarefa/intenção (10min); - fechamento: comparação entre a primeira e segunda votação (10 min).
Oficina 3 – Inferir estratégias	Resolver um estudo de caso que relata a prática de um professor da própria IES ao intervir ante dificuldades de estudantes na resolução de tarefa a distância.	Perceber que, para evitar o fracasso do estudante, é necessário inferir estratégias de aprendizagem.	- Leitura individual (10min); - preenchimento individual do mapa da tarefa (10min); - discussão por pares/comparação de respostas (10min); - apresentação das respostas e das possíveis divergências.
Oficina 4 – Inferir o saber-ser	Responder a questões abertas sobre o saber-ser do professor e do estudante no estudo de caso proposto na Oficina 3.	Inferir o saber-ser na situação de contexto real.	- Releitura do caso (5min); - resposta individual das questões (10min); - comparação das respostas por pares (10min); - apresentação das respostas por pares e discussão (15min).
Oficina 5 – Noção de competência	Preencher uma tabela contendo indicadores sobre a escrita de 10 competências retiradas de PPCs dos cursos de graduação da IES, a partir do referencial de Scallon.	Identificar os elementos constituintes da competência conforme a definição institucional baseada em Scallon.	- Análise, em pares, das competências com uso de indicadores para avaliação de competência (15min); - apresentação dos resultados no grande grupo com discussão das respostas (20min).
Atividades prévias a distância	Postagem de duas a cinco competências do PPC reformuladas conforme a proposta de Scallon.	Exercitar as aprendizagens das oficinas no PPC do próprio curso.	- Reuniões entre NDE e NEP de cada Escola.
Fórum de apresentação e discussão de competências reformuladas nos PPCs	Apresentação e debate das competências reformuladas.	Preparar para conduzir o processo de reformulação do currículo em uma abordagem de competência.	- Apresentação de cada escola (10 min.); - debate sobre o cumprimento dos indicadores (15 min.); - recomendações para reformulação oferecida pelo grande grupo (5 min.).

Fonte: os autores (2019).

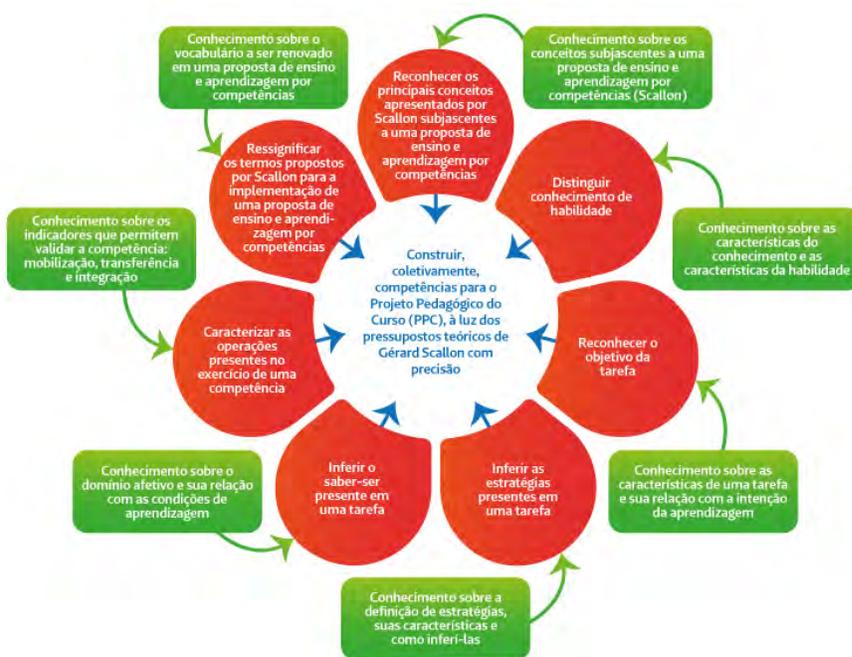
⁸ São autênticas porque as alternativas das questões foram resgatadas das respostas dadas pelos próprios professores no questionário aplicado na atividade prévia.

Discussão do Modelo

As atividades prévias de leitura e preenchimento do questionário foram fundamentais não só para a elaboração das tarefas propostas nas oficinas, mas também para disponibilizar ao professor a fundamentação teórica de mudança curricular utilizada pela IES de forma integral. Considera-se que a adoção institucional de uma nova abordagem curricular requer tanto um investimento institucional para a formação quanto um investimento individual de cada docente no estudo sobre as teorias que embasam a mudança (Bélisle, 2015; Prégent et al., 2011).

Na abertura do encontro, apresentava-se o modelo conceitual das oficinas (Figura 3) com o intuito de o professor participante perceber a aplicabilidade do conceito de *competência* (presente no retângulo) relacionada tanto aos *resultados de aprendizagem* (presentes no hexágono) quanto aos *conhecimentos* (presentes nos círculos ovais), componentes apresentados por Scallon (2015) que podem ser vislumbrados mesmo em um processo tão delimitado no tempo como uma oficina. Essa estratégia de apresentar os encontros de formação por meio de mapa mental exemplifica a perspectiva integradora necessária ao planejamento de programas de ensino numa abordagem por competências.

Figura 3. Modelo conceitual da formação



Fonte: os autores (2019).

Entretanto, faz-se necessário lembrar que a aprendizagem de uma competência não se conclui em uma formação, ou no caso de um curso, em uma disciplina. As tarefas propostas podem permitir que os participantes evidenciem indícios de que eles mobilizaram algum conhecimento ou saber-fazer de seu repertório cognitivo após a leitura do livro e as partilhas realizadas com pares nos encontros. Entretanto, só é possível fazer um julgamento sobre a aprendizagem da competência se houver

acompanhamento de sua progressão, o que supõe várias tarefas ou situações-problema ao longo de um percurso (Scallon, 2015).

Assim, a apresentação desse modelo remete à importância de o estudante visualizar o conjunto de resultados de aprendizagem necessário à construção da competência, conseguindo compreender a avaliação integrada à aprendizagem por meio dos resultados de aprendizagem propostos pelo professor. O princípio de *ensino estratégico*, um dos conceitos

mencionado por Scallon (2015), requer transparência quanto aos processo integrado que subjaz a promoção do comportamento estratégico do estudante (Tardif, 1992)

A dinâmica estabelecida para esta formação culmina na (re)formulação das competências descritas nos PPCs vigentes na PUCPR até então. Para tanto, os professores participantes, na Oficina 5, sobre noção de competência, receberam um *checklist* com critérios para avaliação da escrita de competência a partir dos componentes propostos por Scallon (2015), o qual auxilia no estabelecimento de um modelo institucional de redação (Quadro 5).

Quadro 5. Indicadores para avaliação da competência

Indicadores para a avaliação da competência
1. Inicia com apenas um verbo que indica um <i>saber-agir</i> .
2. Permite a mobilização de saberes.
3. Relaciona elementos de <i>saber-fazer</i> e <i>saber-ser</i> .
4. Permite a transferência de conhecimentos em diferentes situações.
5. Demonstra a integração de saberes.
6. Situa-se em uma esfera de atividade ou contexto específico.
7. Permite criar situações (ou tarefas complexas) de avaliação.
8. Está escrita com objetividade (precisão e completude) ⁹ .

Fonte: os autores a partir de Scallon (2015).

Inserir instrumentos de autoavaliação contribuem para que o professor exercite processos metacognitivos de autorregulação, servindo de ponto de partida para a aprendizagem. Eles permitem verificar se os participantes são capazes de mobilizar recursos internos (conhecimentos, experiências adquiridas nas oficinas anteriores) e externos (consulta ao livro de referência, aos pares). Nessa atividade, a maioria dos professores participantes teve dificuldade ao aplicar os indicadores para avaliação da competência, pois cada indicador requeria conhecimento prévio de

⁹ Este indicador não pertence aos componentes de competência propostos por Scallon, porém os conselheiros pedagógicos introduziram em razão das estruturas dos enunciados apresentados em muitos PPCs dos cursos: ou muito longos, assemelhando-se a perfis de egresso, ou muito curtos e incompletos.

outro conceito associado ou de efetiva apropriação do conceito que, diante da situação-problema, levava o professor a adotar um conceito de senso comum, conforme exemplo apresentado no Quadro 6.

Quadro 6. Parte da tarefa da Oficina 5

Tarefa: Analise os enunciados de competências extraídos dos Projetos Pedagógicos de cursos da PUCPR, com base nos indicadores fornecidos. Escreva S – para Sim atende ao indicador, N – para não atende ao indicador.									
Enunciado proposto para a competência	Curso	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo	RP								

Fonte: os autores (2019).

Às respostas dos docentes à tarefa sucedia-se um debate sobre as principais percepções a respeito de cada enunciado, que representava uma tarefa autêntica com grande variedade de situações complexas. O Quadro 7 apresenta, a título de exemplificação, o esquema de um dos debates relativos ao enunciado proposto para competência apresentado no Quadro 6.

Quadro 7. Síntese do debate sobre a análise de um enunciado proposto para competência, conforme componentes de Scallon

Enunciado proposto para a competência: Deve ser profissional ético, humanista, crítico e reflexivo		
Respostas comentadas	Principais comentários dos professores	Principais argumentos dos conselheiros pedagógicos
1. A expressão <i>deve ser</i> não representa um verbo de ação, mas anuncia um estado; expressa a visão tecnicista dos objetivos específicos propostos nos anos de 1970 dada a sua característica prescritiva.	Não é na forma de redigir uma competência que está a essência da aprendizagem, mas em um conjunto de práticas pedagógicas e no desempenho técnico de quem conduz tais práticas.	Com certeza, porém nestas oficinas vocês vivenciaram a proposta de um currículo que integra a avaliação à aprendizagem por competências; nesse sentido, a escrita clara e contendo os indicadores desse autor contribuirá para a sua operacionalização institucional.
2. Mobilizar saberes significa acionar recursos internos e externos num esforço cognitivo para enfrentar um desafio. O texto está genérico e apenas enumera aspectos positivos do comportamento humano.	Vejo como uma competência geral que atravessa todas as competências específicas. As DCN do curso apresentam assim.	Sim, mas precisamos adotar a abordagem conceitual integrada na qual não há <i>saber-ser</i> (genérico); a competência precisa integrar o <i>saber-fazer</i> , os recursos e o <i>saber-ser</i> .
3. Esse indicador já foi explicado no anterior. O <i>saber-ser</i> refere-se às atitudes e elas estão sempre relacionadas a uma ação. Mas nesse enunciado, não há o saber-fazer.	O <i>saber-ser</i> não é uma competência? Agora não entendi nada...	Calma. O <i>saber-ser</i> não é uma competência; é um critério de qualidade de determinados desempenhos ou como comportamentos esperados em determinadas situações. Vejam: ninguém é simplesmente. As pessoas revelam quem são enquanto fazem algo.
4. Pode-se responder sim, se inferirmos que os aspectos citados envolvem atitudes, valores e conhecimentos de diferentes áreas, sendo relevantes em muitas situações da vida pessoal e profissional.	Eu respondi que <i>não</i> , porque se não tem <i>saber-fazer</i> , não tem como estabelecer diferentes situações.	Pode-se responder <i>não</i> , também, porque não é fácil conceber situações que permitam demonstrar os quatro <i>saber-ser</i> desse enunciado.
5. Aqui também pode-se responder <i>sim</i> , se inferirmos que os elementos mencionados guardam forte relação de interdependência.	Mas também respondi <i>não</i> . Entendi que não se está integrando nada, apenas citando, enumerando.	Correto. Pode-se responder <i>não</i> , visto que integrar novo a outro não é simplesmente memorizá-lo e acrescentá-lo no fim de uma lista. É preciso combinar esses elementos e nesse enunciado a integração não é apenas teórica.
6. Não, não se situa em esfera de atividade alguma. Sabemos que se trata de um curso de RP, mas não há contexto.	Não houve questionamentos.	-
7. Não, sem o <i>saber-fazer</i> , a avaliação será genérica, podendo voltar-se apenas para o discurso sobre o <i>saber-ser</i> .	Discordo. Podemos criar situações de avaliação práticas sobre cada aspecto mencionado.	Sim, podemos criar, mas os critérios de qualidade variarão conforme as situações e a avaliação ficará sem parâmetros claros para o estudante.
8. Não, o enunciado está incompleto, pois falta o <i>saber-fazer</i> e a esfera de atividade; também não menciona os recursos a serem mobilizados.	Não houve questionamentos.	-

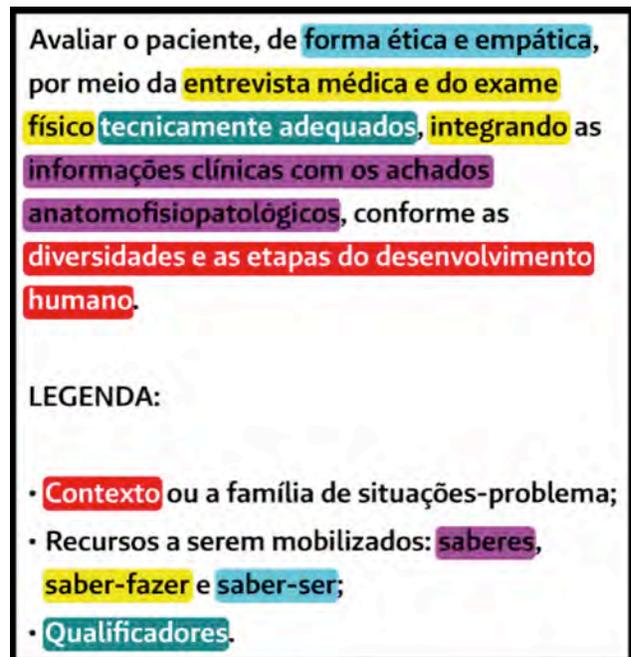
Fonte: os autores (2019).

Ao fim dessa etapa de formação das lideranças, com base no livro de referência, as conselheiras pedagógicas, em consenso, redigiram o conceito de *competência* adotado pela PUCPR, passando a compartilhá-lo na etapa seguinte: “competência é um saber-agir baseado na mobilização e utilização interiorizadas e eficazes de um conjunto integrado de recursos, tendo em vista resolver uma família de situações-problema”

De modo geral, as oficinas proporcionaram a integração dos membros dos NDE com os conselheiros pedagógicos e gestores de forma a darem seguimento na busca de apoio no CrEAre para a reformulação curricular, a ponto de se perceber que por mais de um ano o agendamento de atendimentos ocorria de forma espontânea por parte dos NDE e Coordenadores de Curso. A presença nas oficinas da equipe completa de Conselheiras Pedagógicas e do Pró-Reitor de Graduação fortaleceu o comprometimento dos docentes com um projeto de renovação institucional.

Assim, nos *Atendimentos para a definição e escrita de competências do curso de graduação* (Quadro 4), todas as mediações das conselheiras pedagógicas visavam contribuir com os membros dos NDEs e NEPs para a pertinência e coerência na/da definição e construção das competências. Primeiramente, pertinência para elencar competências relevantes para o contexto profissional em coerência com o referencial teórico adotado e, ao mesmo tempo, marcadas pelo contexto acadêmico da PUCPR, conforme seus princípios, alinhadas ao perfil do egresso. Para isso, havia sucessivas reuniões de estudo e discussão sobre as primeiras competências elaboradas pelos NDEs dos cursos. Dessa forma, à luz do conceito adotado, ficou evidenciada a estrutura dos componentes, contribuindo efetivamente para orientar a escrita das competências. O exemplo do curso de Medicina é esclarecedor (Figura 4).

Figura 4. Escrita de competência na PUCPR

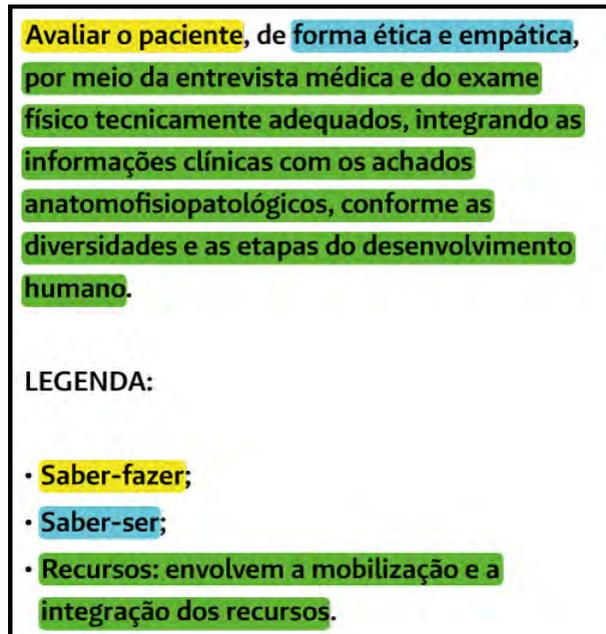


Fonte: CREARE, 2017.

A competência é, portanto, integrada, contextualizada e multirreferencial, ou seja, apresenta uma série de elementos potencialmente úteis para o tratamento competente da situação, sem, no entanto, apresentar conteúdos de modo explícito, nem de modo a minimizá-los; ao contrário, seu uso como recurso situado reforça a pertinência de sua aprendizagem tanto para o docente quanto para o estudante (Jonnaert et al., 2010).

A análise dos componentes da competência (Scallon, 2015) comprova a perspectiva integrada que representa um excelente apoio na elaboração da competência, pois a lógica da aprendizagem não toma como ponto de partida os conteúdos disciplinares, mas sim as situações complexas e centrais para o exercício profissional (Figura 5).

Figura 5. Análise dos componentes de uma competência segundo Scallon



Fonte: CREARE, 2017.

Faz-se necessário destacar que essa análise norteava mais o estudo das conselheiras pedagógicas nos encontros do CrEare do que propriamente o trabalho de construção das competências pelos membros dos NDEs dos cursos de graduação. Tais indicadores apareciam na forma de perguntas que resgatavam o olhar dos docentes sobre suas produções, consolidando dessa forma as bases conceituais, e fortalecendo as parcerias e a dimensão coletiva da construção curricular.

Considerações finais

São visíveis alguns resultados dessa formação pioneira, tendo em vista o percurso histórico de quase 20 anos de tentativas de reformulação

curricular numa abordagem por competências sem alcançar a unicidade necessária para uma mudança curricular construída coletivamente, princípio fundamental do ACCCES. Nesse sentido, destaca-se: o rompimento do isolamento e do individualismo característicos da docência universitária; a abordagem conceitual inovadora de competências voltada à integração da avaliação à aprendizagem; e a importância atribuída à construção coletiva do currículo, aproximando lideranças institucionais, corpo docente e gestores. Além disso, contribuiu fortemente para o amadurecimento conceitual da equipe de conselheiras pedagógicas, que desenvolveu a capacidade de apoiar equipes de diferentes modelos mentais na sistematização das suas intenções para a formação dos egressos dos cursos de graduação em competências que determinarão a evolução dos currículos.

Por outro lado, a concepção das competências, ainda que centrais para a organização curricular e a inovação das IES, será novamente letra morta, caso os programas de formação continuada dos professores abandonem essa abordagem conceitual inovadora de competências. A rotatividade de professores, seja pela entrada de novos, seja pela mudança de cargos, pode comprometer a continuidade do currículo pela simples falta de formação docente em serviço.

Por esse motivo, o trabalho de aconselhamento pedagógico e formação docente organizado pelo CrEare, seja para a elaboração dos currículos, seja para o microplanejamento das disciplinas, tem se mantido fiel ao conceito de competências adotado. O Create tem aprimorado suas estratégias para auxiliar os professores na apropriação desses conceitos, tendo modificado a dinâmica das oficinas e ampliado a oferta com uma equipe maior. Isso porque currículo vivo é currículo em mudança.

Referências

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Araújo, C. V. B., Silva, V. N., & Durães, S. J. (2018). Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? *Educ. Pesqui.*, 44(e174148), 1–18. doi: 10.1590/S1678-4634201844174148
- Araujo, R. M. de L. (2004). As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*, 22(02), 497–524.
- AutoresMSMV. (2018). O desafio da mobilização institucional na formação docente. *Revista Educação. PUCRS*. (Online), 1(1), 250–261. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27594>
- AutoresNV. (2019). Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. *Revista E-Curriculum*, 107–144. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37162/28065>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 34(1), 47. doi: 10.7202/018989ar
- Bélisle, M. (2015). Planifier l'évaluation des compétences: une approche globale et collective. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 129–154). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Biesta, G. (2008). Encountering Foucault in lifelong learning. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject* (pp. 191–205). doi: 10.4324/9780203933411
- Brasil. *Parecer Cne Nº 776/97 - Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.*, (1997).
- Chaliès, S., Chênerie, I., Martin, F., Talbot, L., & Tricot, A. (2010). Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français. *Université de Toulouse*, 1(1), 1–11. Retrieved from http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Chenerie_AIPU2010.pdf
- Chênerie, I., Tricot, A., Chaliès, S., Martin, F., Talbot, L., Bourlier, T., & David, M. (2010). *Le Métier De Conseiller Pédagogique*. Toulouse, France, 2010.
- Coulet, J.-C. (2016). Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité. *Activités*, 13(1), 1–33. doi: 10.4000/activites.2745
- CrEAre. (2017). Construindo currículos para desenvolver competências. *Slides de Formação Docente*.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto* (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cruz, R. G., Bigliardi, R. V., & Minasi, L. F. (2014). A dialética materialista de Paulo Freire como método de pesquisa em educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, 19(2), 40–54. Retrieved from http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2061/pdf_242
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Louvan-La Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do oprimido* (17a. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gesser, V. & Ranghetti, D. S. (2011). O Currículo No Ensino Superior: Princípios Epistemológicos Para Um Design Contemporâneo. *Revista E-Curriculum*, 7, 1–23.
- Hypolito, Á. M., Vieira, J. S., & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo Sem Fronteiras*, 9(2), 100–112.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2010). *Currículo e competências*. São Paulo: Artmed.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.
- (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives* (6a. edição). Paris: Groupe Eyrolles.
- (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Lisboa: ASA.
- (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions*. Paris: Eyrolle editions d'organisation.
- (2008). *Repenser la Compétence: pour dépasser les Idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolle editions d'organisation.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guérin, Ed.). Montreal.
- Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 73–89. Retrieved from <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4923>
- Lemenu, D., & Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants*. Louvan-La Neuve: De Boeck Supérieur s.a.
- Leroux, J. L. (2015a). Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (p. 686). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- (2015b). Introduction. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 17–19). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Lima, P. G. (2008). Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender. *Educação*, 33(3), 457–468.
- Lussier, S., & Gosselin, R. (2015). Une démarche pour l'évaluation des attitudes. In J. L. Leroux (Ed.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (pp. 627–648). Montréal QC: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: a abordagem por competências. *Avaliação*, 20(2), 443–466. doi: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>
- Mendes, O. M. (2005). Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In I. P. A. Veiga & M. L. de P. Naves (Eds.), *Currículo e Avaliação na Educação Superior* (pp. 175–197). Araraquara: Junqueira&Marin.
- Meyer, P., Spricigo, C. B., Manffra, E. F., & Vosgerau, D. S. A. R. (2018). O desafio da mobilização institucional na formação docente. *Revista Educação. PUCRS. (Online)*, 1(1), 250–261. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27594>
- Minogue, K. (1991). *O conceito de universidade* (2a. edição). Brasília - DF: Universidade de Brasília.
- Navío Gámez, A. (2016). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. São Paulo: Cortez Editora/Octaedro.
- Nicola, R. de M. S., & Vosgerau, D. S. A. R. (2019). Conceitos e enfoques em competências nas pesquisas brasileiras: uma revisão narrativa. *Revista E-Curriculum*, 107–144. Retrieved from <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/37162/28065>
- Ogawa, M. N. (2019). *Conselheiro pedagógico na educação superior: percursos de uma formação* (272 fls. Tese (Doutorado em Educação), Orientadora: Dilmeire Sant' Anna Ramos Vosgerau, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba). doi: 10.1017/CBO9781107415324.004
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie....* Paris: ESF.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior* (5a. ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2011). *Enseigner à l'université dans une approche-programme - Un défi à relever*. Montréal QC: Presses internationales Polytechnique.
- PUCPR. (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação* (p. 40). p. 40. Curitiba: PUCPR.
- (2013). *Resolução Nº109/2013 - CONSUN - Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2017 da PUCPR* (p. 112). p. 112. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Rodrigues, Y. K. O., & Morgado, J. C. B. C. (2013). Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior no Brasil. *Atas Do XII Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*, 978–989. Braga: Universidade do Minho.
- Roegiers, X., & De Ketele, J.-M. (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino* (2.ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Scallon, G. G. (2015). *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Curitiba: PUCPress.

- Seabra, F. I. B. (2010). *Ensino Básico: Repercussões da Organização Curricular por Competências na Estruturação das Aprendizagens Escolares e nas Políticas Curriculares de Avaliação*. Tese (Doutorado) - Orientador: José Augusto de Brito Pacheco, Antonio Flavio Barbosa Moreira. Área de concentração em Desenvolvimento Curricular - Universidade do Minho.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal QC: Ed. Logiques.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3.ed.). Porto Alegre: Bookman.



RELACIONES DE GÉNERO Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ EN LAS UNIVERSIDADES DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ

Construyendo paz en las universidades con perspectiva de género

Gender Relations and Building a Culture of Peace in the Bogota's Universities: Building Peace in
Universities with a Gender Perspective

ANGÉLICA LUCIA CONTRERAS SIERRA¹, DIANA MARCELA ÁVILA FUENTES², CARLOS ALBERTO RUBIO GALLEGO¹,
LEIDA YAMILE VELÁSQUEZ CAMACHO¹, LAURA EUNICE CUBEROS OBANDO¹

¹ Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

² Fundación Universitaria Monserrate, Colombia

KEY WORDS

*Complexity
Culture of peace
Gender
Identity and education for
peace
Peace
Violence*

ABSTRACT

This research highlights the studies carried out to determine how gender relations condition the construction of a culture of peace in higher education in the Bogota city, is developed with the participation of actors from three universities in the city. The study raises the perception that students, teachers and senior officials of these academic spaces have about the construction of the culture of peace in the universities of the city, with a differential approach from the gender perspective. This research is proposed from a hermeneutical phenomenological paradigm, with a qualitative and descriptive approach.

PALABRAS CLAVE

*Complejidad
Cultura de paz
Género
Identidad y educación para la
paz
Paz
Violencia*

RESUMEN

género condicionan la construcción de cultura de paz en Educación superior en la ciudad de Bogotá, se desarrolla con la participación de actores de tres universidades de la ciudad. El estudio plantea la percepción que tienen estudiantes, maestros y directivos de estos espacios académicos, sobre la construcción de la cultura de paz en las universidades de la ciudad, con enfoque diferencial desde la perspectiva de género. Esta investigación se plantea desde un paradigma fenomenológico hermenéutico, con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo.

Recibido: 01/06/2020

Aceptado: 03/11/2020

Introducción

Esta investigación emerge en el ámbito universitario, la pregunta que orienta la investigación es ¿Cómo influyen las relaciones de género en la construcción de la cultura de paz en las universidades (Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate) y Corporación Universitaria Minuto de Dios) de la ciudad de Bogotá? Las miradas que desde lo académico se dan en la comprensión de la cultura de paz, y las acciones que la evidencian, son el foco de esta investigación, buscando proponer desde este entorno, factores de asertividad, coherencia y corresponsabilidad, que sirvan de guía a las relaciones que desde allí se construyen, para favorecer la participación entre quienes se busca la igualdad de condiciones: mujeres y hombres, transformando así, la calidad en los entornos universitarios y propiciando el fortalecimiento de la cultura de paz.

La base de la aplicación de la propuesta de investigación se da con la participación de tres Instituciones Educativas de Educación Superior: Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate), Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Corporación Universitaria Minuto de Dios, partiendo de una comunidad educativa: estudiantes de pregrado, docentes y directivos en formación académica posgradual de programas de educación y ciencias humanas, desde quienes se pueden observar dinámicas sociales en la construcción de una cultura de paz en los ámbitos universitarios, con un lente diferenciador, la perspectiva de género.

Este proyecto investigativo, se desprende de la macro-investigación institucional titulada “Cultura de Paz en los Programas de Educación y Ciencias humanas y sociales de las instituciones de educación superior de la ciudad de Bogotá”, proyecto desarrollado a partir del segundo semestre del año 2016, adelantado por el grupo de investigación de la Fundación Universitaria Monserrate UNIMONSERRATE, llamado “Procesos sociopolíticos contemporáneos”.

Se establece como objetivo general de la investigación, identificar cómo las relaciones de género condicionan en la construcción de la cultura de paz en las universidades de Bogotá,

tomando como referencia los agentes educativos que allí se convocan. Como objetivos específicos en primer lugar se plantea caracterizar las percepciones de estudiantes, sobre el tema del condicionamiento de las relaciones de género en la construcción de cultura de paz en las universidades de Bogotá. En segunda medida, construir reflexiones desde una perspectiva educativa, pedagógica y hermenéutica sobre lo que conciben estudiantes, docentes y directivos sobre cultura de paz, relaciones de género y el papel de las universidades en la formación y el fortalecimiento de valores que fomenten la paz, en la ciudad de Bogotá. Finalmente, busca identificar la importancia del tema de género y las relaciones en un contexto de formación superior.

Cabe resaltar que al pensar en las relaciones construidas en algunas de las universidades como las ya mencionadas, es importante comprender las diversas dinámicas que se viven en su composición social, respecto a la multiculturalidad que allí emerge, teniendo en cuenta que Bogotá es la capital de la pluralidad, en cuanto a grupos étnicos, poblaciones víctimas de conflicto armado, que llegan de todas partes del país, personas en condición de discapacidad e incluso el género tomando en cuenta a las comunidades de los sectores LGBTIQ+ (Lesbianas, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer) quienes se movilizan para abrir espacios de formación que les permitan oportunidades de desarrollo y de equidad. Los ámbitos universitarios, son escenarios que nos invitan a desarrollar este tipo de estudios, desde diferentes posturas políticas, religiosas y sociales, comprendiendo que desde allí se podrán continuar gestando proyectos para la construcción de una paz positiva.

Esta investigación se enfocó en realizar un estudio, que diera cuenta y resaltara la importancia del papel que tienen las relaciones de género, dentro del desarrollo de la Cultura de Paz, haciendo visible la multiplicidad y diversidad de miradas y saberes, desde donde se abre el espectro de posibilidades, a cambios culturales, resignificando dichas relaciones, basándolas en la protección, el respeto de los derechos desde el reconocimiento de las particularidades que nos hacen diferentes y a la vez sujetos partícipes y constructores de

sociedades garantes de derechos y promotores de igualdad.

También es importante, identificar las acciones que algunas universidades implementan en su contexto, con el propósito de contribuir a la construcción de la cultura de paz desde los entornos académicos, fomentando una educación para la paz, como aspecto fundamental para la vida, comprendiendo la educación como una herramienta emancipadora, que fomenta y encamina el desarrollo, hacia la equidad de oportunidades, poniendo en equilibrio las capacidades de hombres y mujeres en la construcción de sociedades más justas y pacíficas.

Es importante reflexionar que al hablar de paz, en la actualidad, hablamos no solo de un asunto netamente político, sino que también, la sociedad en general ha creado conciencia acerca de la responsabilidad social que implica la paz sobre un enfoque de corresponsabilidad, en este caso a la luz del papel que juegan las universidades como escuelas de educación superior, en el fortalecimiento de las sociedades y su desarrollo integral, reflexión que sin duda, se hace más compleja desde la perspectiva de género.

Hilos conceptuales

Teniendo en cuenta, el curso de la investigación y las relevancias que surgen es importante definir los siguientes conceptos que permiten vislumbrar con mayor claridad, los datos arrojados y analizados para comprender las percepciones y las propuestas de los ciudadanos, que se forman y hacen parte de las universidades participantes.

La paz es uno de los términos más polisémicos que existen. Aunque desde diferentes ambientes, situaciones y circunstancias se utilice la palabra paz, esta expresión no significa para todos lo mismo.

Uno de los mayores exponentes de los estudios sobre la paz, es el noruego Johan Galtung, quien plantea que el problema está, en que no es posible pensar la paz en un sentido único. Es decir, “es mejor pensar la paz en plural, como paces” (Jiménez, 2012, p. 6). Esta expresión nos permite replantear el concepto a nivel cultural, partiendo de una nueva propuesta para la construcción del sentido de paz, desde las reflexiones de la multiplicidad de formas de construirla. Algunos tipos de paz responden a

definiciones como la paz negativa, paz positiva, paz positiva directa, paz positiva estructural, paz positiva cultural y la paz imperfecta.

Según Yudkin (2014), la paz negativa tiene su eje central en la cultura greco-romana. Este concepto comprende la paz como la ausencia de guerra, vista como guerras entre estados, siendo este el término más asociado por la sociedad. Por otra parte, la paz positiva surge en contraposición de la paz negativa, puesto que critica que al no reconocer las consecuencias del conflicto (otras formas de violencia distintas a la guerra), se obstaculiza el reconocimiento de la legitimación de una forma distinta de construir la paz.

...en la visión positiva de la paz se adopta una posición activa de construcción de paz al buscar reducir la violencia estructural o indirecta, luchando por los derechos humanos, la justicia social y la equidad. Si la paz se construye supone nuestra participación en el proceso de construirla. Cuando educamos para la paz y la convivencia, asumimos la responsabilidad de generar espacios de construcción de paz y de reducción de la violencia en todas sus manifestaciones, la violencia directa de la agresión y la violencia indirecta que genera vulneración de derechos, y por lo tanto, injusticia y exclusión. (Yudkin, 2014, p. 23)

Por otro lado, la paz directa se refiere a todas las necesidades básicas de los seres humanos (supervivencia, bienestar, libertad e identidad), direccionadas a la bondad verbal y física donde el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu confluyen en el bienestar propio y del otro. “Allí el amor es entendido como la unión de cuerpos, mentes y espíritus” (Jiménez, 2012, p. 27).

La paz positiva estructural considera la importancia de sustituir “represión por libertad, equidad por explotación, integración en lugar de segmentación, solidaridad en lugar de fragmentación y participación en lugar de marginación”. Aquí la necesidad es lograr la armonía del cuerpo, la mente y el espíritu. La clave en este caso es el diálogo interno y externo con uno mismo (Jiménez, 2012, p. 28). Desde el concepto anterior se da relevancia al concepto de paz positiva cultural en la cual la clave es el diálogo interno con uno mismo, lo que significa abrirse a diversas inclinaciones y aptitudes

humanas, sin reprimirlas, lo que sustituye la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz, construyendo una cultura de paz positiva (Jiménez, 2012, p. 28).

Finalmente, en el amplio espectro conceptual de paz surge la paz imperfecta, siendo “el adjetivo imperfecto sirve para abrir, en algún sentido los significados de la paz. Aunque etimológicamente puede ser entendido como inacabada, procesual, y este es el significado central.” (Muñoz, 2006), lo que reconoce la amplitud de consideraciones de una paz que se construye permanentemente.

Desde la comprensión de las paces, la Cultura de Paz se basa históricamente en la evolución de los sucesos que acontecen y convocan a la emergencia de acciones para mejorar las condiciones de las personas en los territorios, es así que, para las Naciones Unidas, durante la finalización de la segunda guerra mundial, toman importancia el estudio de la paz y la cultura de paz, tras las múltiples masacres y vulneración de los derechos humanos; es por esto que, en el siglo XX, estos temas toman mayor relevancia, como un instrumento de gestión y transformación de las entidades humanas (Muñoz & Molina, 2010). En el año 1999 en la Declaración y Programa sobre una Cultura de Paz se establece con mayor puntualidad que la cultura de paz

es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida, que llevan implícitos el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el dialogo y la cooperación. (Muñoz & Molina, 2010, p. 3)

Entonces, la cultura de paz implica los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente; el fomento a la igualdad y a la equidad de derechos entre mujeres y hombres, la promoción de la libertad de expresión, opinión e información, entre otras consideraciones.

Desde diferentes miradas la definición de cultura de paz ha evolucionado en la misma medida en que han avanzado los conceptos de Paz y Cultura. Muñoz y Molina (2010) desagregan los términos para conceptualizarlos

desde su raíz etimológica, concluyendo de esta forma que la Cultura de Paz va más allá de la simplificación puntual por definición de sus términos puesto que esta, es tan compleja, como lo son las relaciones humanas entre sí y con los entornos asociados a la interacción diaria.

De allí la importancia de poder educar para la paz, facilitando la transformación de los conflictos, fomentando relaciones participativas y coherentes desde una corresponsabilidad, con nuestra democracia y nuestra sociedad, respetuosa desde los derechos humanos con la aceptación de la diversidad como diferenciador potencial de construcción.

Es por esta razón que exaltamos uno de los objetivos de la cultura de paz, teniendo en cuenta el factor corresponsable que nos involucra a todos en la construcción de esta cultura, en la que “terminar con esa fascinación que el sexo masculino siente por la violencia es uno de los grandes retos que tiene, no sólo la educación para la paz, sino la misma convivencia humana, y es un factor esencial, sino el más importante, de la cultura de paz” (Fisas, 1998, p. 4).

Para comprender con mayor claridad la importancia de construir la cultura de paz en los diversos contextos sociales, es necesario retomar las concepciones de la violencia, esto con miras a determinar con claridad cuáles son los aspectos que debemos romper como estereotipos culturales y estructurales de las relaciones, en el mundo en el que nos desenvolvemos. La violencia ha sido una constante en la humanidad, desde la historia antigua hasta la moderna vemos la descripción de guerras, brotes de violencia y acciones de poderío de unos sobre otros, los “más fuertes sobre los débiles”, incluso en la literatura, el arte, la música se hacen visibles los actos violentos de las diferentes culturas alrededor del mundo, cuya dialéctica se lee, violenta en la mayoría de las situaciones conflictivas. La violencia se concibe como la coacción física o psíquica ejercida sobre una persona para viciar su voluntad y obligarla a ejecutar un acto determinado; puede adoptar distintas formas como física, verbal, psíquica, sexual, social, económica entre otras. (Expósito, 2011).

Se considera que muchas de las violencias, son ejercidas porque social y culturalmente, han sido aprobadas o porque las personas no están

preparadas para solucionar los conflictos a los que se enfrentan, en distintos aspectos de la vida, como menciona Fisas citando al pedagogo Bruno Bettelheim, “la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta” (Fisas, 1998, p. 18); por otra parte la Organización Mundial de la Salud establece algunos tipos de violencia como la dirigida contra uno mismo, la violencia interpersonal, la intrafamiliar, la violencia comunitaria, la violencia colectiva y la violencia de género. Sin embargo, estos tipos de violencia son más puntuales y existen unas generales, que sin duda son importantes conocer.

Para esta exposición se retoma el concepto de violencia cultural, considerada como aquella que legitima la violencia directa y la estructural a nivel social y de grupos sociales, esta violencia está dada por todos aquellos discursos, símbolos, metáforas, representaciones, himnos patrióticos o religiosos. Es importante entonces aclarar que la violencia directa es aquella que se da cuando un agente o un actor intencionalmente busca hacer daño en el cuerpo y la mente de otro; y la violencia estructural o indirecta se define como la inserta en los espacios personales, sociales y mundiales, y no es intencionada.

En cuanto a esta violencia Johan Galtung introduce este concepto como parte de una comprensión de la paz como ausencia de violencia, (Jiménez, 2012, p. 26). De un modo genérico afirma que la violencia está presente,

cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales. La violencia es entonces la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, aquello que aumenta su distancia y lo que obstaculiza su decrecimiento. (Jiménez, 2012, p. 26)

Teniendo en cuenta los conceptos anteriormente compartidos en donde se expresa la paz positiva como el ideal desde la construcción colectiva, social y democrática surge entonces la necesidad de comprender algunos otros enfoques que cobran relevancia en el camino de la Cultura de Paz como el concepto de género, el cual se concibe como las representaciones que se le asignan a las

personas desde diferentes aspectos que cultural e históricamente se establecen, sin embargo, el género es una construcción también personal desde los sentires propios del individuo.

Es el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino). (Lamas, 2000, p. 2)

Bastidas y Hernández citando a Joan Scott afirman que: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Bastidas & Hernández, 2008, pág. 80).

Entonces, teniendo en cuenta la visibilización del concepto de violencia cultural como precedente y la concepción del género, es necesario identificar lo que se comprende por la violencia de género y desde allí concientizarnos sobre este espectro arraigado culturalmente en la sociedad para desde esa base consolidar acciones de cambio, personales y colectivas. Así pues la violencia de género desde la ONU como “todo acto de violencia sexista que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psíquico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de libertad ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada” (Expósito, 2011, p. 20). Francisca Expósito experta en el tema, asegura que la asimetría social en las relaciones entre mujeres y hombres favorece la reproducción de esta forma de violencia. La autora en mención asegura también que la violencia ha adquirido con el tiempo un significado social, tergiversando su significado original y creando el binomio violencia y género; se ha convertido en una conducta instrumental que introduce desigualdad en una relación interpersonal o mantiene una desigualdad subyacente y estructural (Expósito, 2011, pág. 20).

La identidad también tiene un papel importante en este estudio puesto que esta responde a una necesidad imperante de pertenencia, que permite la construcción propia y personal, que hace a los individuos ser parte de un sistema y a la vez sujeto de singularidad; en

este sentido y teniendo en cuenta la perspectiva de género de nuestra investigación, resaltamos la postura de Marcela Lagarde quien afirma que:

La identidad de las mujeres es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. La experiencia particular está determinada por las condiciones de vida que incluyen, además, la perspectiva ideológica a partir de la cual cada mujer tiene conciencia de sí y del mundo, de los límites de su persona y de los límites de su conocimiento, de su sabiduría, y de los confines de su universo. (Lagarde, 1990, pág.1)

Nuestra sociedad evidencia que la masculinidad también ha sufrido cambios significativos y transforma las relaciones en la medida en que las dinámicas del género también se modifican.

A modo de articular todos los conceptos presentados, la Educación para la paz se concibe como la estrategia para la construcción de acciones, que mitiguen las problemáticas sobre violencias en los diferentes entornos académicos y sociales, que a su vez abren la mirada hacia la igualdad y la equidad de géneros. Suarez refiere a Morín (1999) atendiendo al concepto de educación para la paz estableciendo al respecto que “los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos” (Suarez, 2011). Morín también habla del “imprinting cultural” que nos marca con una cultura familiar, escolar y de desempeño escolar y nos hace ser quienes somos y cómo reaccionamos. “En la actualidad se hace necesario definir una educación en valores a la luz de nuevos paradigmas, como el enfoque complejo.” (Suarez, 2011, p. 71), por esto la importancia de comprender que la educación para la paz es un tema que se debe trabajar en todos los ámbitos, desde lo familiar, la escuela y demás entornos de interacción de las personas, puesto que, en las tramas que se entretajan surgen los cambios que van impactando en cadena, las relaciones.

En atención a lo expuesto anteriormente, se centra la mirada en la universidad desde donde se deben promover propuestas, que permitan dar línea a un desarrollo positivo y activo de relaciones, basadas en la tolerancia, el amor, el

respeto, reconocimiento e igualdad como parte de la construcción de la cultura de paz, en la que no se niegue el conflicto como parte del ser pero, a su vez, se brinden las herramientas para la resolución pacífica de estos, rompiendo con el paradigma de la violencia como mecanismo de mediación.

Finalmente y con el ánimo de vislumbrar la multiplicidad de constelaciones en cuanto a las relaciones que se construyen en este caso en los ámbitos universitarios, la complejidad permite el análisis del proceso investigativo toda vez que esta busca comprender sistemas abiertos, sistemas vivos, es necesario comprender desde la complejidad, las implicaciones que surgen en las relaciones de género emergentes dentro de las universidades, para este caso, que determinan las dinámicas sociales que replican los estereotipos de violencia o que por el contrario abren nuevas oportunidades para relacionarse, basados en valores y conductas que promueven la construcción de paz, impactando a su vez en otros entornos (sistemas) fuera de las universidades, como las familias y los espacios laborales y sociales.

Es importante, al hablar de complejidad en este artículo, dialogar sobre el ser humano como parte fundamental de los procesos aquí expuestos; las personas poseemos una naturaleza compleja en su totalidad, no solo desde la biología sino desde la comunicación, la interacción con el medio y con los otros, por esta razón es importante tener una mirada integral, que no fragmente a los individuos sino que los vea en su conjunto, una mirada que analice las dinámicas que se entretajan en unos y otros y la construcción que desde estas redes se dan, lo que permite asumir la complejidad como un factor conformador de vida y dinamismo, transformador de pensamiento y conocimiento el cual afecta de maneras directas o indirectas nuestro actuar y las lógicas sobre las cuales estamos fundamentados, lo que nos obliga a la reconfiguración de conceptos y la resignificación de experiencias y construcciones. En la perspectiva de María Cárdenas y José Rivas la teoría de la complejidad “surge como un paradigma científico cuya finalidad es ‘comprender la complejidad de la vida’. Este paradigma ofrece el basamento teórico necesario

para estudiar objetos muy complejos, como la escuela, sin la necesidad de proceder a una reducción radical de los mismos.” (María L. Cárdenas R.; José F. Rivas R, 2004, pág. 131)

Metodología

Se planteó desde un paradigma fenomenológico hermenéutico, con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Se consideró este tipo de investigación, puesto que se describieron las informaciones brindadas por cada uno de los agentes socioculturales de las tres universidades que hacen parte del estudio.

En la investigación se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y directivos de las universidades ya mencionadas anteriormente; en las que se indagó principalmente, los conocimientos que tenían estos actores sociales, sobre el tema de género, cultura de paz, y cómo evidenciaban las relaciones desde diferentes puntos de vista y las acciones que se realizaban desde las universidades en la construcción de una cultura de paz y a su vez se llevó, desde este proceso de entrevista, a la reflexión desde sus propios aportes en la construcción de cultura de paz, basados en el principio de corresponsabilidad.

Para el desarrollo de la investigación, se plantearon dos etapas, cada una con una duración de un año (12 meses); la primera definida como la *aproximación, trabajo de campo y recolección de la información*, y la segunda, *análisis, interpretación y resultados finales*.

En la primera etapa, se buscó realizar un reconocimiento y exploración en los escenarios en donde se iba a desarrollar la investigación (Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate) y la Corporación Universitaria Minuto de Dios), con los agentes de la comunidad educativa de acuerdo con los criterios a) de pertinencia: agentes socio-culturales que tuvieran alguna relación e interacción en la actualidad con la universidad, el género y las relaciones que allí emergen y b) la disponibilidad: además que los estudiantes, docentes y directivos mostraran interés por participar en el proceso.

Una vez finalizado este proceso, se trabajó en el diseño de instrumentos según el paradigma

epistemológico de la investigación y las técnicas de recolección de información seleccionadas, a su vez, se realizó la planeación del trabajo de campo de acuerdo con el cronograma establecido previamente por las investigadoras. Finalmente, este primer momento terminó con la recolección de la información y posterior transcripción y sistematización.

Se aplicó la entrevista semiestructurada como instrumento de investigación, que como menciona Martínez (1998) es un instrumento técnico en donde los discursos se provocan a partir de una línea de trabajo flexible establecida en un marco situacional y conversacional, caracterizado por la circularidad que puede darse en la información que entregan los entrevistados y provocar al entrevistado. Los datos que se obtienen son de orden empírico y es allí donde el investigador puede tomar la decisión de respetar el lenguaje de los entrevistados y cuidar que sus expresiones no obstaculicen los significados que les asignan estas personas, estos resultados representan información útil para la reflexión y reconsideración de las situaciones planteadas en la investigación, realizando un análisis cualitativo que aporta a la investigación.

En la segunda etapa, se hace referencia al proceso que permitió realizar un diálogo de intersubjetividades, pasando de un plano descriptivo a uno interpretativo (Ruiz, 2006) de las subjetividades de los agentes socioculturales y los investigadores.

Para que fuera posible realizar los análisis de datos del presente proyecto de investigación, se utilizó el software Atlas.ti, el cual permitió el registro de acuerdo con los avances, las variables y demás datos cualitativos. Se aplican en conjunto la herramienta computacional y la interpretación de los investigadores buscando determinar inferencias y conclusiones frente a la problemática investigada.

Resultados

Tres familias de categorías surgen del proceso de recolección de información, por medio de las entrevistas semiestructuradas, mencionadas anteriormente; estas entrevistas se aplicaron a algunos actores de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y directivos de las

universidades que participaron en la investigación. Las categorías se definieron teniendo en cuenta los fundamentos teóricos de los temas de investigación y a su vez lo que los entrevistados expresaron. Las categorías son: CATEGORIA 1 Concepciones de género y cultura de paz de los miembros de la comunidad educativa, CATEGORIA 2 Relaciones que se construyen dentro y fuera de los espacios de formación que permean, refuerzan o resignifican los roles de hombres y mujeres en sus comunidades y CATEGORIA 3 Acciones que desde la corresponsabilidad se realizan con el fin de construir una cultura de paz desde las relaciones de género en los entornos académicos universitarios.

Para la categoría 1 encontramos que, para los jóvenes estudiantes de las universidades participantes, el concepto de cultura de paz es claro y puntual, tal y como lo expresa uno de los entrevistados: *“refiere a la agrupación de actitudes y aptitudes que permitan generar ambientes de tolerancia, aceptación por el otro y solidaridad en todas las circunstancias, es decir se evidencian una suma de acciones, propuestas, construcciones y deconstrucciones que nutran la solidaridad y el respeto de manera individual y colectiva, permitiendo espacios de común acuerdo, contextos armoniosos, mediante el diálogo como primer herramienta de resolución de conflictos”* (estudiante entrevistado, 2016), sin embargo son también, conscientes de las dificultades que se presentan para la construcción de esta paz, puesto que la cultura de la violencia está más presente en los entornos y las acciones que no son coherentes y no permiten fundamentar otras acciones para entablar la paz como estilo de vida, son acciones para nada consecuentes, ni coherentes y más bien se quedan en los discursos.

Las concepciones que se plantean docentes y estudiantes frente a la Cultura de Paz, entretejen una realidad que evoluciona, en la medida en la que somos más conscientes de nuestra responsabilidad en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria que pretende la equidad, por lo que resaltamos el relato de uno de los entrevistados docente, quien afirma que es importante *“entender que somos una sociedad construida desde la diversidad y en donde las*

variantes dinámicas de cada ser humano son la base fundamental para una convivencia, pensando en una construcción colectiva generadora de acciones en un territorio global e individual mediando por soluciones dadas desde el dialogo que nos permite reconocernos desde los derechos y deberes que nos constituyen como agentes socio-políticas en los entornos en los que nos desenvolvemos” (Docente entrevistado 1, 2016)

El concepto de género aún es tergiversado y no muy comprendido por los estudiantes universitarios, esto se evidencia desde los discursos y los relatos que se dan en los espacios académicos, también es evidente que frente a este tema la universidad debe fortalecer y ahondar en estos nuevos conceptos, que hacen parte de la construcción de una sociedad equitativa, que procure orientarse hacia la cultura de paz, por lo que hay un llamado a abordar con mayor fuerza el tema de la perspectiva de género en la comprensión de las realidades sociales, al igual que necesita realizar una ruptura clara y unánime de los paradigmas establecidos, en cuanto al ser hombre y mujer y los roles desde lo femenino y lo masculino, que se fundamentan a nivel social, es importante que los docentes en sus construcciones permitan a sus estudiantes reflexionar con lentes de género las relaciones existentes y como menciona un maestro entrevistado permitir *“la comprensión que culturalmente la sociedad se ha definido en conceptos idealizados obviando lo aceptado y lo vivido de la diversidad y la inclusión, lo cual nos lleva a establecer roles muy limitados en el desenvolvimiento de hombres y mujeres”* (docente entrevistado 2, 2016).

La concepción del género se da entonces, desde las relaciones problemáticas que no evidencian una plataforma de justicia transversal de equidad de género, cuando se habla de la visión que se da entre hombres y mujeres y el lugar que ocupan estas, en la construcción de cultura de paz, desde la voz de cada uno de los entrevistados, se evidencia la necesidad de sugerir, proponer, dialogar desde el lugar de sujetos políticos participes y activos de una sociedad y un contexto, en este caso las universidades; una necesidad de implementar propuestas en pro de favorecer la igualdad y el reconocimiento con propósitos de generar

armonía, desarrollo y calidad educativa. Es importante resaltar la trascendencia de que la igualdad entre hombres y mujeres impacta desde el tema social y se evidencia como necesidad para construir cultura de paz con prospectiva económica y educativa, características esenciales en una sociedad.

En la categoría 2 analizamos que son varios los aspectos, desde el punto de vista de las relaciones entre hombres y mujeres, en la interacción que se da en la cotidianidad, no solo desde las universidades, sus aulas y otros entornos en los que confluyen hombres y mujeres con diferentes roles en la comunidad educativa, sino también fuera del alma mater que terminan influenciando las relaciones en cada entorno, en que se desenvuelven las personas.

A partir de sus vivencias en los entornos universitarios, indagamos sobre cómo consideran que son los lazos de cooperatividad entre hombres y mujeres, aspectos de competitividad entre ellos y ellas en lo académico; también se analizan, la diversidad de géneros y las concepciones que tienen los actores frente a la masculinidad y la feminidad.

Para los docentes la construcción del género y las identidades, permean las relaciones entre mujeres y hombres en la universidad y fuera de ella, uno de los entrevistados expresa que: *“hay que hablar de feminidades y masculinidades en plural, pues se trata de las variaciones históricas que han sufrido los roles de género, porque en cada época y en las diversas culturas, esos papeles asignados a hombres y mujeres no son estáticos sino diversos, no son determinados como una especie de universales biológicos que diferencien para siempre a los hombres y a las mujeres. Los estudios históricos, antropológicos y sociales en general han establecido que a finales de la década de los años 60 esos patrones de masculinidad y feminidad sufrieron una gran alteración por efecto del ingreso masivo de las mujeres al trabajo y al estudio, esta tendencia generalizada en las sociedades contemporáneas alteró las prácticas de nupcialidad, las maneras de paternar y maternar con los hijos, incluso los desarrollos científico-técnicos como la popularización de la píldora y otros métodos anticonceptivos, y la fertilización in vitro, introdujeron una mayor liberalidad sexual en la cultura, también las distintas fases del*

movimiento feminista en su lucha contra el patriarcalismo influyeron en que el proyecto de vida de las mujeres sobre todo, ya no sea casarse y tener hijos, así mismo las luchas identitarias por el reconocimiento de diversos tipos de orientación sexual y el progreso hacia el reconocimiento de los derechos de las homosexualidades (gays, lesbianismos, intersexualidades, transsexualidades, metrosexualidades...) ponen de presente que las feminidades y masculinidades ya no son lo que antes eran y en un futuro próximo no serán tampoco lo que ahora son”(docente entrevistado 3, 2016). Teniendo en cuenta lo expresado por uno de los docentes entrevistados, evidenciamos cómo los grupos sociales, considerados minoritarios, han ido abriendo poco a poco espacios en ámbitos como la academia, buscando garantizar su participación y sus derechos, avanzando desde aquí en la construcción de la paz positiva de la que hemos venido hablando, sin embargo los estereotipos sociales aprobados están tan arraigados, que sigue siendo difícil la ruptura de estos paradigmas para la construcción de la cultura de paz.

A modo de conclusión vemos que existen normas aprobadas socialmente, que constituyen los géneros con una mirada subjetiva, donde se evidencian los parámetros específicos de las interacciones que pueden surgir para este tipo de construcciones, estando estas delimitadas por aspectos lineales, donde se encasillan las acciones que deben desempeñar hombres y mujeres, pero también es una invitación clara a la reconfiguración y resignificación de estas posturas por medio de narrativas positivas donde se rompan los cristales de estereotipos de ser y hacer para ellos y ellas.

Finalmente, en la categoría 3 La construcción de paz, como hemos evidenciado durante el proceso, va mucho más allá de las acciones planteadas por el Estado. Si bien es cierto Colombia es un estado social de derecho, el cual se propone fortalecer servicios y garantizar el ejercicio pleno de los derechos, que permiten mantener la calidad de vida de todos los habitantes de nuestro territorio, siendo miembros activos de la sociedad, también es relevante reflexionar sobre lo que como ciudadanos nos compete hacer, para apoyar las directrices estatales y propender por la vida de

todos y todas en igualdad de condiciones. Las acciones diarias, nuestros comportamientos, la manera de expresarnos, pueden ser las formas más concretas de procurar el bienestar social. La construcción de un camino basado en valores, donde el otro sea un sujeto o sujeta de derechos igual y a la vez diferente reconociendo las particularidades y las diferencias que nos hacen ser quienes somos, se hace en los diferentes entornos en los que socializamos y nos desenvolvemos.

Para construir ese camino es fundamental comprender cómo se hace la paz y qué tipo de paz estamos buscando fomentar. Como ya se mencionó en el capítulo conceptual la paz tiene varios significados, entre ellos la paz positiva y la paz negativa, vale la pena rescatar sus significados con el fin de soportar el análisis de esta categoría. La paz negativa es como se concebía hasta el siglo XX un estado de ausencia de guerra u otros tipos de acciones violentas. Es paz negativa en el sentido en que “proviene del hecho que se define en negativo, según lo que no es” (Ideas para construir la paz, diplomacia municipal y otras iniciativas de los gobiernos locales, 2008). En contraste tenemos la paz positiva la cual amplía el significado de paz encaminándola hacia la igualdad en las personas, la equidad social, el respeto en las relaciones, no solo interpersonales sino también con el entorno (medio ambiente), entonces se considera la paz como más que un estado, un proceso que puede mejorar constantemente las relaciones entre las personas y las condiciones estructurales. En ese sentido las acciones para la construcción de cultura de paz como mencionan los entrevistados inician propiamente en cada ser humano.

Tanto los entrevistados como los investigadores establecen acerca de las normas aprobadas socialmente, que constituyen los géneros con una mirada subjetiva, donde se evidencian los parámetros específicos de las interacciones que pueden surgir para este tipo de construcciones, estando estas delimitadas por aspectos lineales, donde se encasillan las acciones que deben desempeñar hombres y mujeres, pero también es una invitación clara a la reconfiguración y resignificación de estas posturas por medio de narrativas positivas

donde se rompan los cristales de estereotipos de ser y hacer para ellos y ellas.

Los estudiantes convocados a esta reflexión analizaron desde sus experiencias cómo los discursos de igualdad de género en las universidades aportan a la construcción de paz, como menciona uno de los estudiantes *“en la concepción de igualdad de géneros se puede llegar a entender la importancia de vivir en armonía, tener una conciencia verdadera de lo que es respetar, valorar y aceptar al otro tal y como es, a pesar de las diferencias que tenga. Todo esto nos enseña la igualdad: inclusión, equidad, tolerancia, aceptación, pero de nada sirve hacer campañas, encuestas y publicidad cuando en nuestro pensamiento eso no tiene algún grado de importancia”* (estudiante entrevistado 1, 2016), desde aquí podemos evidenciar que existe conciencia frente al papel que tenemos como ciudadanos, en la ruptura de esquemas que no se alinean al surgimiento de una cultura de paz como forma de vida.

Desde estas miradas algunos docentes plantearon también, sus aportes a la construcción de paz desde sus roles de género en la universidad, en donde exaltaron *“la importancia de una educación o reeducación de esta sociedad, que le permita hacer la diferencia, en donde la universidad aporte desde lo actitudinal, y nosotros en nuestro rol de maestros, nos demos a la tarea de posibilitar espacios de reconocimiento del otro, desde ejercicios que potencien un pensamiento crítico, generando compromisos que conlleven a acciones que permitan una transformación en nuestros paradigmas, proponiendo alternativas de solución, en primera medida de los problemas de la cotidianidad que pueden surgir en el ámbito universitario, lo que les permitirá unas bases más sólidas que fortalezcan su pensamiento crítico para hacer parte de una construcción de paz a nivel social”* (Docente entrevistado, 2016).

Por su parte las directivas se asumen como parte del cambio; una de ellas que plantea *“Primeramente las motivaciones que me impulsan a involucrarme en la promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres y la diversidad sexual, son debido a mi experiencia en el hogar, en la academia, en los espacios públicos y en el sector laboral; debido a estos ámbitos me percaté*

que cotidianamente existen, persisten y se recrean distintas violencias hacia las mujeres y las personas que tienen diversidades sexuales en Colombia. Desde desmeritar las acciones de mujeres y nuevas masculinidades y feminidades e inculcar formas de ser, sentirnos temerosas y temerosos de habitar algunos espacios públicos pensando en que probablemente podemos ser agredidas y agredidos de distintas formas desde el “piropo”, las vallas publicitarias y los ataques físicos y sexuales, hasta tener que sublevarnos para que nuestra opinión y posición sea valorada de la misma manera que la de los compañeros de academia y trabajo. Además, considero que sí las colombianas y los colombianos contempláramos la significativa labor de las mujeres y las nuevas feminidades y masculinidades, se podría concebir un país en paz con justicia social; luego se repensaría una sociedad que históricamente se ha proyectado como patriarcal y que hasta el día de hoy ello ha sido resultado de un país en guerra, con hambre y desigualdad. Por lo que mi aporte a la construcción de paz desde mi identidad de género, es generar espacios de conocimiento, discusión y reflexión con acciones directas como aportar, gestionar y ser parte de procesos organizativos que se proyectan desde la equidad de género y el empoderamiento de las mujeres, reconociéndonos como un sector poblacional subordinado, debido a una herencia histórica moral, social y cultural, además de tratar en mi diario vivir concebirme como una mujer empoderada que le apuesta a la diversidad sexual y la otredad”(directiva entrevistada, 2016).

Es necesario construir una propuesta política que se proyecte a lo educativo desde una comprensión social y crítica, donde se evidencie el reconocimiento de la multiplicidad, en un diálogo que trascienda las relaciones de poder y se encamine a la equidad de conocimientos y saberes de todos y todas, sobre la base de las experiencias; la transformación social debe implicar una perspectiva que permita vislumbrar la complejidad de las comunidades, entendiendo las nuevas reconstrucciones y redistribuciones de nuestros roles en todos los ámbitos. Afianzar los procesos incluyentes en los espacios académicos, donde no solo se empodere a las mujeres sino, donde otras poblaciones históricamente relegadas puedan ser activas,

propositivas y constructoras de nuevos órdenes en el sistema de nuestra sociedad. Es importante ir más allá de la moda, hablar de inclusión no debe quedarse en el discurso debe ser fundamentada y transformadora, trascender esos imaginarios que se producen, se naturalizan y normalizan por medio de los diálogos cotidianos que vivenciamos, que configuran los conceptos y comportamientos de lo que debe ser un hombre y una mujer, llevándolos a la adaptación de normativas tradicionalistas, determinando la idealización jerárquica de roles sociales. Por esto la universidad debe procurar romper los esquemas esencialistas de hombres superiores y dominantes y mujeres con habilidades para el hogar y el cuidado del otro, esto desde la apertura de campos de investigación que impliquen una postura más flexible frente a las personas, las prácticas, los saberes y los valores.

Es necesario resaltar en este punto desde la mirada de la complejidad, es importante analizar el conflicto a la luz del principio dialógico de esta perspectiva entendiendo que:

a diferencia de la visión convencional simplificadora y fragmentada sobre la relación entre orden y desorden, la visión compleja e integral permite comprender el desorden y aceptarlo tal como es: algo normal, inevitable e imprescindible; sin lo que no habría movimiento, innovación o vida. De modo que es positivo y debe ser aprovechado para transformar realidades. Con el conflicto ocurre igual, también se ha reputado como malo, negativo, algo aberrante que se debe evitar o eliminar (...). (Aristizabal, 2003, p. 175)

Al hablar de conflicto nos encontramos con herencias de este término que lo reprueban y encasillan en lo malo, relacionándolo directamente con la violencia. Sin embargo, el conflicto debe analizarse a la luz de dos posturas, desde una argumentación epistemológica, probabilidades e improbabilidades, que son directamente proporcionales a la perspectiva del principio de incertidumbre y el hologramático, entendiendo que el todo y las partes se retroalimentan y que no se mueven linealmente, sino que las situaciones son inciertas, haciendo la realidad poco previsible y contingente por esto nuevas realidades son posibles. Desde allí, es

importante tener en cuenta las relaciones que se desarrollan en los sistemas sociales y todo lo que implica reconocer las correlaciones entre las diversas culturas que hacen parte de ellos y sus implicaciones, ya que estas nuevas ideas particulares y novedosas dan lugar a la diversidad de construcciones, que surgen en un exceso de orden o desorden, lo que nos lleva a reconfigurar el sistema en una nueva organización. Es necesario reflexionar que el conflicto considerado como desorden, comprende el surgimiento de competencias, concurrencias, rivalidades, en lo social, lo político y lo económico, enfrentamientos que son inherentes a las relaciones sociales, situaciones que deben ser resueltas, transformadas, concertadas y negociadas. Es así como el conflicto contribuye al dinamismo, al movimiento y a la regeneración permanente de los procesos sociales. La resolución de los conflictos, en la reflexión de los intereses comunes, las complementariedades y las interdependencias, permiten un nuevo orden, sin embargo, la omisión de estas características en un conflicto y la superposición del antagonismo y la competencia, redundan en la agudización del conflicto y por ende surgen la agresión y la violencia. Por esta razón el conflicto debe verse más allá de la mirada lineal y fragmentada como lo negativo, para ser visto desde la multiplicidad de causas y efectos que surgen de una situación conflictiva, que permiten la construcción colectiva de las nuevas realidades.

Conclusiones

Teniendo presente el objetivo general de esta investigación, podemos concluir que, este proceso nos permitió comprender que las relaciones de género, condicionan la construcción de la cultura de paz en un contexto como la universidad, ya que educar para la igualdad y la equidad, desarrollando planes destinados a eliminar el concepto de discriminación en las relaciones, que surgen en las escuelas de educación superior, en donde los agentes educativos juegan un papel importante por medio de comunicaciones interpersonales y de la aceptación de las diferencias, que parten de su capacidad de permitir y diseñar nuevas propuestas que inviten a evitar las

desigualdades, consolida la perspectiva de una sociedad más justa, entrelazando pensamientos, sentires y el hacer, que nos permitan apostarle a la paz, como un derecho que se construye entre todos y todas. No como la ausencia de guerra sino como una condición de tranquilidad, plenitud y calidad de vida.

Son múltiples las percepciones que surgieron de la interacción con los entrevistados, son valiosas las posturas y reflexiones que cada uno hace desde sus vivencias y desde sus realidades, en cada una de las universidades participantes, es necesario exaltar a modo de conclusión el papel fundamental que tienen las universidades, en la formación y transformación de valores que impactan en la construcción de la cultura de paz con enfoque de género, puesto que al reconocer la responsabilidad de las escuelas de formación superior, como uno de los espacios principales en la formación de futuros constructores y constructoras de sociedad, siempre deben contemplar una convivencia de calidad, en donde se viva de manera clara la igualdad, donde se diseñen espacios académicos que posibiliten condiciones necesarias para lograr aprendizajes significativos, que aporten al enriquecimiento de la diversidad y el respeto. Las posturas de los estudiantes, docentes y directivos de los tres claustros educativos participantes refieren que la cultura de paz, debe velar por las formas de actuar de los agentes que hacen parte de la misma comunidad educativa, fortalecer los espacios de diálogo y participación en los que todos los miembros hagan parte de la construcción colectiva de la garantía de derechos y sean un todo caminando hacia un objetivo, la paz.

Surgen reflexiones desde una perspectiva educativa, en donde hay una necesidad de transmitir mensajes de cultura de paz: interlocución de experiencias de convivencia, entre universidades y en otros ámbitos sociales, dando a conocer iniciativas que se quieren realizar y fomentar. Desde las universidades se evidencia como un paso importante en la búsqueda de un lugar más pacífico, la proyección de un mundo configurado en un propósito de paz, otro aspecto importante a implementar son los mensajes de cultura de paz, que se pueden transmitir incitando y sensibilizando a la comunidad educativa en general, a participar en

campañas de construcción de paz: desde una apropiación más significativa y reflexiva, de lo que realmente esto significa en nuestra sociedad.

Finalmente, se concluye que al problematizar la importancia del tema del género y las relaciones en un contexto de formación superior, se puede pensar en un proceso educativo desde la corresponsabilidad de toda la comunidad educativa y la sociedad en general, teniendo en cuenta las familias, los ámbitos laborales y los entornos en los que confluyen las comunidades y sus miembros, ya que estos son espacios de socialización, que permiten compensar las relaciones y enfocar a la ruptura de imaginarios y prejuicios que inciden en el desarrollo y fortalecimiento de las tramas relacionales que allí se entretienen.

Recomendaciones

Hay varias acciones que deben replantearse en los modelos educativos implementados en las universidades en nuestro país, pasando de la formación académica exclusivamente, a crear escenarios en los que la investigación social, la creación de políticas internas y la articulación interinstitucional, promuevan la formación de personas y profesionales capaces de construir nuevas realidades y modelizar en los entornos con otros grupos sociales, la Cultura de Paz real en Colombia.

pues más que a aprender números y letras a la escuela se ha ido más de un siglo y aun se va a experimentar el entramado de normalización/moralización/penalización de conductas. Un entramado que admite y depura también las diferencias de clase y de género (Jesús Martín Barbero). (Fernandez, Hernandez & Paniagua, 2005, p. 76)

Es claro que la universidad es un espacio de formación, al que no todos los colombianos tienen acceso, tristemente es un derecho que es privilegio de pocos. Sin embargo, es necesario pensar la universidad como un sistema que permea continuamente otros sistemas sociales, puesto que es una comunidad educativa en la que el análisis cultural y teórico está presente en todos sus espacios. La multiculturalidad presente en la universidad y la diversidad de saberes que allí confluyen, demandan del alma mater la

creación, fortalecimiento y reconocimiento de espacios de interacción, no solo entre estudiantes sino también con la participación de docentes y directivos que se involucren en la visibilización y formación, en la relevancia de los valores, actitudes y aptitudes e incluso de pautas basadas en la equidad y en la no existencia de diferencias sobre las relaciones que deben darse entre hombres y mujeres que interactúan diariamente. La construcción de estas relaciones sólidas concluye en la construcción de una cultura universitaria que inevitablemente impacta otros entornos sociales en los que se desenvuelven los y las jóvenes.

Como hemos visto, existe en la percepción de los entrevistados y en general en la comunidad, una idea de la evolución que hemos tenido en la construcción de entornos sociales más equitativos, en cuanto a perspectiva de género, desde la mirada de las facultades humanas y sociales, pero es evidente que aún existen situaciones que son entendidas como violencia de género y que socialmente son validadas y pasan desapercibidas en las comunidades, situaciones que se hace necesario visibilizar para romper dichos roles y estereotipos relacionales que aperturen una cultura de paz tangible.

La paz es una mujer que trabaja por construir una mejor sociedad a partir del ejercicio de la autonomía, para aportar desde su libertad la capacidad de amar, crear y vivir. Gisselle Cifuentes-Líder feminista

Este artículo, hace un llamado a romper las cadenas de estigmas y paradigmas sociales y culturales de los roles de género, es un llamado a las mujeres a despertar, a luchar, a exigir y sobre todo a trabajar en el nuevo lenguaje de poder sobre la formación de nuevos sentires y pensamientos y a los hombres a desligarse del molde estereotipado impuesto. En este sentido, es importante que la sociedad civil comprenda que el conflicto armado va más allá de las diferencias políticas y la lucha por el poder a fuerza y violencia, el conflicto surge de las relaciones dadas en los distintos entornos, desde el hogar en lo privado, hasta lo social en lo público. Desde allí es importante revisar el papel que tiene la mujer en los procesos de paz nacionales, regionales y locales; es sabido que

hay una deuda histórica frente a la participación de la mujer en la sociedad y frente a los imaginarios de comportamientos y de roles que han mantenido a la mujer en el olvido y el silencio, siendo la principal afectada por las acciones violentas y la actriz principal, en un proceso de cambio cultural, puesto que la mujer tiene un desempeño importante en el desarrollo social de sus comunidades, en la construcción de nuevas dinámicas y las transformaciones de las realidades y narrativas propias de las colectividades.

Las mujeres colombianas han tenido que salir de sus tierras, dejando costumbres, historias y raíces, han sido las huérfanas de los padres que la violencia se ha llevado, viudas de los esposos y compañeros que han desaparecido y madres que lloran la ausencia de sus hijos que nunca más vuelven a ver, pero que no pierden la esperanza del volver a empezar, porque la capacidad resiliente de las mujeres es de tal nivel, que en medio del desplazamiento forzado, las agresiones de las que son víctimas en casa o en la calle, la discriminación que sufren en algunos casos en entornos académicos y laborales, se hacen de nuevos saberes, comprenden nuevas realidades, se abren como flores a las nuevas circunstancias y crean expectativas para la vida en medio de la muerte, para finalmente asumir las responsabilidades de los nuevos roles, en la nueva vida. El cese de las confrontaciones no garantizará la paz, la firma de un acuerdo será un documento cuyo real impacto se dará, si y solo si, entendemos que el proceso de post acuerdo debe planificarse bien, partiendo de la necesidad de construir una realidad distinta, que traiga consigo dinámicas sociales y educativas nuevas, en las que recomposición, conciliación, reconciliación, reparación, inclusión y respeto por cada uno, se vuelvan parte de la cotidianidad, no solo desde la verbalidad, sino también en la realidad, esto, de la mano de mujeres capaces de curar, cuidar, cultivar, construir, convocar, contener, convencer, concertar, culturizar, de empoderar y empoderarse y ser autónomas en sus vidas.

El papel de la mujer en la conciliación y la construcción de paz debe ser el punto de partida para que esta nueva cultura sea duradera y permita garantizar la sostenibilidad del

desarrollo; El empoderamiento ha sido considerado como una de las vías fundamentales para el desarrollo y la transformación de comunidades (Montero, 2003) puesto que desde allí se evita la re victimización y la culpabilización centrándose en la proposición de acciones pertinentes y eficaces que permitan el mejoramiento de la calidad de vida y la integración a una vida social activa desde las familias.

Es también, un llamado a construir de la mano, hombres y mujeres, nuevas formas de ver y hacer el mundo, nuevas oportunidades de hacer ciudadanía basados en rescatar valores y virtudes la cultura femenina que les han sido negadas a los hombres. Es la forma de retar social y culturalmente a la sociedad comprendiendo que es complejo, puesto que la transformación en lo cultural a nivel institucional, debe ser profunda para desarraigar el valor machista impuesto en nuestra forma de ver el mundo. Esta es la oportunidad de ir más allá de los protocolos y los acuerdos firmados en papel es la oportunidad de hombres y mujeres de propender por la equidad para todos y todas en las diferentes esferas de la sociedad, transformando la masculinidad a masculinidades diferenciándola del dominio, de la agresión, de la violencia, la indiferencia y la supresión de las emociones y los afectos. Es la oportunidad de centrarnos en las principales víctimas de las violencias simbólicas y estructurales niños y niñas quienes desde el lenguaje reproducen los estereotipos, son víctimas del patrón patriarcal que busca endurecer las opciones expresivas de niños y hombres promoviendo la omisión de muchas de las dimensiones del ser humano, es desde aquí desde donde rompemos el modelo hegemónico de masculinidad el cual promueve el maltrato y la deshumanización. Y como menciona Javier Omar Ruiz:

Modificar estas pautas de crianza y de socialización es una tarea urgente. El trabajo de modificación tiene múltiples puertas de entrada, una de ellas, la vía afectiva, es altamente movilizadora por cuanto reta en su máximo punto débil, a toda la estructura patriarcal. La ternura puede tener el tamaño del cuerpo y el afecto la edad de la vida. El género es absolutamente secundario. (Ruiz, 2000)

Referencias

- Aristizábal, J. (2003). El conflicto y su transformación desde el pensamiento complejo. *Estudios políticos* No 23, 171- 180.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos*, 60-81.
- Cárdenas, R., Rivera, M. y Rivas, J. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales*. Número 9 enero- diciembre. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200908.pdf>
- Martínez., C y Mirón, M. (2000). La paz desde la perspectiva de los estudios de género: una aportación fundamental para construir un mundo más igualitario, justo y pacífico. En M. & Mirón. España: Universidad de Granada.
- Escámez, J. (2004). La Educación para la Promoción de los Derechos Humanos de la Tercera Generación. Universidad de Valencia, España, 81- 100.
- Espinosa, R. (2007). La violencia en la modernidad, hacia una alternativa de paz. México D.F.
- Expósito, F. (2011). Violencia de género. La asimetría social en las relaciones entre mujeres y hombres favorece la violencia de género. Granada, España: Mente y Cerebro.
- Fernández, H. y Paniagua. (2005). Violencias de género en la universidad de Antioquia Medellín: Lealon.
- Fisas, V. (1998). Una Cultura de Paz. En V. Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/NESCO.
- Gallardo, E. (12 de junio de 2014). Atlas.ti qualitative data analysis. Obtenido de <https://atlastiblog.wordpress.com/2014/06/12/utilizacion-del-programa-de-analisis-cualitativo-atlas-ti-para-gestionar-y-analizar-datos/>
- García, B. E. (2000). *Identidad y Alteridades*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- García, C. (2000). Masculino/Femenino ¿Y yo? identidad o identidades de género.
- González L. (s.f.). (1998) Entre la realidad y la utopía. Curso de Moral. Santander.
- Herrera, J. D. (2012). Horizonte Hermenéutico de las Ciencias Sociales. En J. D. Herrera, *La comprensión de lo social*. Académica Española.
- Diputación de Barcelona, l' Escola de Cultura de Pau. Ideas para construir la paz, diplomacia municipal y otras iniciativas de los gobiernos locales. Monografía (2008). Barcelona.
- Bastidas, J. y Hernández, R. (2008). Género y Educación para la Paz: Tejiendo Utopías posibles. *Revista Venezolana de estudios de la mujer*.
- Jiménez, F. (2006). Paz neutra y la realidad indígena como constructora de espacios neutrales de paz. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 355,356.
- Jiménez, M. J. (2012). Breve estudio sobre las ideas de paz. Bogotá: Observatorio para la Paz.
- Juárez, J. y Comboni, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro*, 39.
- Lagarde, M. (1990). *Identidad Femenina*.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18.
- Lederach, J. P. (s.f.). (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Página 43-70.
- Loaiza, A. M. (2011). Investigación para la paz y perspectivas de género: Desvelando las relaciones pacíficas entre hombres y mujeres. *Eleuthera*.
- López, M. (2006). Política sin violencia, La no violencia como humanización de la política. UNIMINUTO, 106.
- López, M. C. (1994). Educación para la paz y formación de profesores. Universidad de Granada, 317-348.
- Bolaños, L. y Jiménez, R. (2007). La formación del profesorado en Género. *Revista de Investigación Educativa* Vol. 25, 77-95.
- Martínez M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas; 1998. p. 65-68.
- Magallón, C. (1993). El sistema sexo- género y sus implicaciones para la paz. Página 61-76.
- Magallón, C. (2005). Epistemología y Violencia aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia. *Fundación Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza*, 1-17.
- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz: pensamiento y prácticas*. Siglo XXI.

- Molina, F. M. (25 de junio de 2009). Una cultura de paz compleja y conflictiva. Obtenido de Revista de Paz y Conflictos: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/441/494>.
- Morín, E. (febrero de 2003). Gazeta de Antropología. Obtenido de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html.
- Muñoz, F. (2006). La Paz imperfecta. Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España).
- Naciones Unidas de Nueva York ONU. (1996). Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.
- Pannikar, R. (1993). Paz y desarme cultural. Santander.
- Parra, D. y Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Alicante.
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., Pérez, L., Vázquez A., y González, L. (s.f.). (2008) Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Entrevista.pdf
- Romero, F. (2009). Violencia y Cultura de Paz. Aportes Andinos N° 25.
- Ruiz, J. O. (2000). Los niños están siendo víctimas de la hombría. Colectivo Hombres y Masculinidades.
- Suarez, Z. (2011). Educar para la paz: Tema urgente en nuestra sociedad. Revista Ensayo Pedagógicos Vol. 1, 71-82.
- Tarride, M. (1996). Complejidad y sistemas complejos. Manguinhos.
- Yudkin, A. (2014). Educar para la convivencia escolar y la paz: Principio y prácticas de esperanza y acción compartida. Ra Ximhai Vol. 10.



LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESIONALES EN LOS CENTROS UNIVERSITARIOS MUNICIPALES

Retos y perspectivas

The Preparation of Professionals in Municipal University Centers: Challenges and Prospects

DABERQUIS ISABEL RODRÍGUEZ REYES

Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba

KEY WORDS

*Age Group
Heterogeneity
Adult Pedagogy
Universalization of Higher
Education*

ABSTRACT

The process of universalization of Higher Education in Cuba, together with the implementation of novel and varied curriculums that contribute to increase and diversify the ways of accessing to university studies, have made possible the integration of several age groups and diverse previous preparation of the students enrolled in the different courses given at the municipal campuses. Thus, there has also been an increase of the teaching staff made up by professionals arriving from other educational levels and/or professions who require an up-dated continuing professional development on pedagogical, methodological and didactical topics.

PALABRAS CLAVE

*Etárea
Heterogeneidad
Andragogía
Universalización de la
Educación Superior*

RESUMEN

El proceso de universalización de la Educación Superior en Cuba y, la implementación de novedosos y variados programas educativos que incrementan y diversifican sus fuentes de ingreso, han propiciado la heterogeneidad etárea y de conocimientos en la composición de las matrículas de los distintos centros universitarios de los territorios. Unido a esto, el necesario incremento del claustro con profesionales procedentes de disímiles sectores de la sociedad, exigen una adecuación en el accionar pedagógico, metodológico y didáctico de estos docentes.

Recibido: 05/05/2020

Aceptado: 08/09/2020

Introducción

La educación es un derecho humano fundamental y como tal, es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y la estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI.

En consecuencia, el perfeccionamiento de la enseñanza se ha convertido, en las últimas décadas, y en casi todos los países, en centro de atención de investigadores, didactas y pedagogos. Ello es el resultado del acelerado desarrollo científico y tecnológico, que engendra nuevas y elevadas exigencias a la escuela contemporánea y más específica a la formación inicial y permanente que se desarrolla en los centros de Educación Superior.

En Cuba, país en vías de desarrollo, cuyo pueblo se halla enfrascado desde hace más de 58 años en la realización de una revolución social en condiciones excepcionales, la necesidad de un mejoramiento sustancial en la formación académica y especializada de sus ciudadanos, adquiere dimensiones extraordinarias. Por tal motivo, el objetivo de este trabajo es la preparación pedagógica del profesional que se desempeña como profesor en los centros universitarios municipales para elevar la calidad de los procesos formativos.

Las actuales condiciones de la nueva universidad cubana exige la ampliación de un claustro universitario con profesionales del territorio que se desempeñan en disímiles sectores de la sociedad y que, en la mayoría de los casos, no han recibido ningún tipo de formación pedagógica. Tal planteamiento, unido a la masividad y heterogeneidad etárea, social, cultural y académica que experimentan las matrículas en este nivel de enseñanza, son fundamentos que exigen una reconceptualización en el accionar pedagógico de dichos profesionales.

En el presente trabajo, se aclaran conceptos pedagógicos y andragógicos, se aborda el perfil y las características deseables del profesor de la actual universidad cubana, los ejes fundamentales que sustentan el proceso docente educativo y el diagnóstico como uno de los aspectos esenciales que debe tener en cuenta este docente para el desempeño de sus funciones.

Desarrollo

Concepciones pedagógicas y andragógicas

La importancia estratégica del *factor humano* en nuestra sociedad, la necesidad de responder o adelantarse a los cambios constantes y acelerados, en el afán de construir una sociedad más justa en un mundo unipolar, nos obligan a revisar y readecuar el modo de entender, valorar, planificar y ejecutar nuestras acciones relacionadas con la educación y más aún cuando se trata de cambios tan necesarios como el que nos impone la actual Revolución Educativa cubana.

Con tal afán surge el presente trabajo, pues el sentido común pareciera indicarnos que basta con un buen nivel de conocimiento sobre el contenido que imparte, para ser un agente eficaz en la labor que realiza, sin embargo, al observar con detención el desempeño real de los profesionales que ejercen como profesores en el proceso de universalización, constatamos que ponen en práctica un modelo tradicional, el que conocen, y al que ellos mismos han sido sometidos desde niños: enseñan utilizando un modelo pedagógico tradicional, concebido y diseñado para el aprendizaje de niños y adolescentes.

El gran inconveniente es que muchas de estas metodologías pueden ser contraproducentes al ser aplicadas en el contexto actual de las matrículas de la Educación Superior, ya que por su carácter heterogéneo en cuanto a edades, conocimientos y estrategias de aprendizaje, la situación y relación con el entorno, de estos educandos, es radicalmente diferente a la de un niño o un adolescente.

De otro lado, el desarrollo de la psicología del aprendizaje y de la pedagogía en las últimas décadas ha confirmado ampliamente los cuestionamientos que desde tiempo atrás formulaban muchos educadores y psicólogos al enfoque tradicional de la enseñanza, centrado en los contenidos de información y no en las necesidades y los procesos personales y grupales de los estudiantes.

Teniendo en consideración que las matrículas de los centros universitarios de los territorios están compuestas por personas jóvenes y adultas, se hace necesario retomar conceptos pedagógicos y andragógicos que optimicen el proceso docente educativo con dichas matrículas.

Hoy en día se considera a la Andragogía como la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje de los jóvenes y adultos, a diferencia de la Pedagogía que se aplicó a la educación del niño y el adolescente.

El *acto pedagógico*, tradicionalmente visto, es formativo, se centra en la actividad del profesor, quien trasmite al niño o al adolescente los contenidos que el sistema educativo les impone, siendo muy limitadas las posibilidades de cuestionar por sus escasas experiencias previas. Todo posee para ellos un carácter novedoso, su capacidad de asombro, si es bien canalizada, constituye una de las más poderosas motivaciones para aprender.

Por otro lado, el *acto andragógico* es un modelo que intenta tomar en cuenta esta situación de la enseñanza centrada en el profesor, y establece otro patrón consistiendo en la educación centrada en el alumno joven o adulto, teniendo en razones el tiempo vivido por ellos y en consecuencia, su experiencia previa. El profesor se convierte en facilitador, en vez de autoridad. Aunque estos métodos indican la participación activa de los jóvenes y adultos, el profesor - facilitador es necesario para proveer contexto social y seguridad emocional.

El acto andragógico será siempre voluntario, ya que el joven o adulto, aun siendo obligado a asistir o participar en clases, tiene la facultad y libertad para decidir sobre su educación e instrucción. En otras palabras, irá a las sesiones de clases, pero su mente estará en otra parte, si además no se considera su experiencia y no tiene oportunidad de participar, todo lo que se haga será en vano.

A diferencia de lo que ocurre con el niño, el adulto tiene una visión clara de la vida y una percepción de la escasez temporal, por lo que tiende a buscar contenidos prácticos, específicos y de utilidad inmediata, es decir, tiene que estar convencido para qué le servirá lo que se le enseña. Es, por lo tanto, selectivo (de un modo no necesariamente consciente) centrándose en todo aquello que sí cree poder dominar, descartando posibilidades de acuerdo a sus capacidades, intereses y limitaciones. No quiere perder su tiempo. En este enfoque el profesor es el facilitador de un proceso liberador que se basa en el intercambio de experiencias entre adultos y que tiene como propósito central ofrecer al

adulto oportunidades de elaborar soluciones, liberadas del elevado costo del error. Queda en claro entonces, que son dos procesos diferentes que no debieran ser abordados del mismo modo, ni con las mismas técnicas.

Los autores de este trabajo consideran que el efecto multiplicador en la eficiencia del aprendizaje se logra evitando las debilidades de ambos modelos: el papel autoritario del profesor en situaciones pedagógicas y la dependencia excesiva en el conocimiento que tengan los educandos jóvenes y adultos en la situación andragógica y preservando los aspectos fuertes, es decir, el papel del profesor en proporcionar las situaciones y materiales necesarios sobre el tema a estudiar y la participación activa de los educandos jóvenes y adultos.

Casi es una metodología de educación y entrenamiento de adultos en la que métodos pedagógicos convencionales se adaptan a la participación activa de los educandos, sobre la base de su experiencia vivida, sus intereses y conocimientos previos, pero para que el éxito funcione, los profesionales que se desempeñan como docentes deben tener conocimiento de las posibilidades reales de los jóvenes y adultos con los cuales trabajan, haber reflexionado sobre ellos, quiénes son, qué saben, cómo se construyeron sus conocimientos, cómo leen sus experiencias, cuáles son sus motivos e intereses. Esta es una condición indispensable para promover el desarrollo de los procesos cognoscitivos y de las cualidades de la personalidad, dirigidas al *saber hacer* y *saber convivir*.

¿Cómo debe ser el profesor de la nueva universidad cubana?

En su libro *Pedagogía de la autonomía*, (Freire, P. 2018), pedagogo brasileño que dedicó gran parte de su vida a la enseñanza con personas jóvenes y adultas en diferentes contextos socioculturales, propone un perfil ideal para los educadores que se desempeñan con estos educandos, basado en las exigencias de la profesión de enseñar, tales como: rigor metodológico, respeto a los saberes, actitud crítica hacia el conocimiento, diálogo y rechazo de cualquier forma de discriminación. Y otras como: reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento de la asunción de la identidad cultural, respeto a la autonomía, buen juicio,

humildad, tolerancia y lucha en defensa de los educadores, aprehensión de la realidad, alegría y esperanza, curiosidad y compromiso. El educador debe comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo que implica libertad y autoridad.

Teniendo en cuenta que nuestro sistema social precisa de profesionales sustentados en la formación de una cultura general integral que se fundamenta en la consideración del hombre como un ser biopsicosocial individual, traducido esto en un dominio casi perfecto de los contenidos de su especialidad, contextualizados al entorno del territorio o la comunidad en la cual convive, para transformarla en bien de los objetivos y programas sociales, el perfil del profesional que se desempeña como docente en la nueva universidad cubana, va mucho más allá del perfil propuesto por Freire.

El profesional que se desempeña como docente en la nueva universidad cubana, además de lo planteado por Freire, debe caracterizarse por:

- Poseer una cultura política, fundamentada en el conocimiento y dominio de la Constitución de la República, del sistema electoral cubano, la aplicación del pensamiento revolucionario de los héroes y mártires de la patria, expresando su rechazo al capitalismo, al poder hegemónico del imperialismo yanqui y asumiendo una posición consciente para la defensa y conservación de las conquistas del socialismo cubano.
- Conocer la Historia de la Educación Superior en Cuba, así como los rasgos que la caracterizan y diferencian con el resto del mundo para poder fundamentar los actuales procesos de cambio que enfrenta esta enseñanza.
- Conocer la situación actual que tiene la Educación Superior en el mundo, las causas que la sustentan, así como las consecuencias que provocan al desarrollo de los países, a la paz y felicidad de los pueblos.
- Tener pleno dominio del plan de estudio y de los programas de las asignaturas que imparte, de modo que le permita ubicarse, ante los alumnos jóvenes y adultos con los que trabaja, como fuente

de conocimientos, experiencias e informaciones.

- Estar dotado de habilidades comunicativas que le permitan acercarse al resto del claustro y de manera especial, a sus alumnos jóvenes y adultos, conocer sus motivaciones, intereses, inquietudes y conocimientos que, por muy difusos que sean, son el punto de partida para impulsar la construcción del nuevo conocimiento.
- Ser creativo para potenciar el interés de los jóvenes y adultos en todas sus esferas de actuación y propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la empatía y el aprendizaje.
- Dominar a plenitud las funciones del profesor tutor, para poder ejercerse como puente vivo entre las actividades relacionadas con la vida académica, laboral, investigativa, familiar y social de sus alumnos.

Ejes fundamentales en el proceso docente - educativo con personas jóvenes y adultas

Teniendo en cuenta que las matrículas de la actual universidad cubana están dotadas de una composición heterogénea en cuanto a edades, procedencia social, conocimientos y ritmos de aprendizaje en sus alumnos, el proceso docente - educativo que desarrolla el profesional que ejerce como docente en este nivel de enseñanza, debe estar fundamentado sobre la base de tres ejes principales que sostienen la interacción entre ambos participantes de dicho proceso, estos son:

1. Eje de la comunicación.
2. Eje de la emocionalidad.
3. Eje de formación.

Eje de la Comunicación

Desde la perspectiva que el proceso docente - educativo, es de entrada, un acto comunicativo, el profesor de la nueva universidad cubana que se ha sensibilizado con su función, también será un observador de la calidad del proceso de comunicación entre él y sus discípulos. En este proceso de comunicación se deben cumplir con

los requisitos básicos siguientes: *claridad, fluidez y escucha activa*.

- *La claridad* se manifiesta en que el profesional que se desempeña como docente en las condiciones de universalización, con matrículas compuestas por personas jóvenes y adultas de diferentes características, debe comprender de forma clara lo que sus alumnos le solicitan, debe corregirlos oportunamente cuando estos no expresen correctamente sus necesidades de aprendizaje. Una tarea ineludible del profesor de este nivel de enseñanza en las condiciones actuales de nuestro país, es su actividad constante de esclarecimiento de los mensajes de sus alumnos.
- *La fluidez* se manifiesta en que el profesional que se desempeña como docente en las condiciones de universalización, esté atento a observar los mensajes emitidos por sus alumnos, tratando de dar respuestas claras y convincentes en la medida de sus posibilidades. Las demandas de los alumnos, en ocasiones quedan fuera de toda posibilidad de respuesta por parte del profesor, aun así el profesor orienta a este para buscar un espacio que responda a sus inquietudes y necesidades de aprendizaje.
- *En la escucha activa* el profesional que se desempeña como docente en las condiciones de universalización, debe escuchar de modo integral los planteamientos de sus alumnos. Debe ser un excelente observador del lenguaje no verbal que se presenta en la interacción con los mismos. Es importante recordar que además de escuchar por el oído también se “escucha” por la observación y que se puede tener información muy relevante al observar movimientos, gestos, vestimenta, etc, que nos puede ser útil para propiciar la construcción del nuevo conocimiento.

Eje de la Emocionalidad

- En el caso del contexto, las condiciones y los retos que imponen el proceso de universalización de la Educación Superior

cubana, las emociones juegan un papel fundamental, ya que con un estado emocional definido y adecuado, los alumnos se acercan al profesor, buscando apoyo, escucha, comprensión, ayuda y solución a sus problemas de aprendizaje. Recibe lo que el profesor ofrece como respuesta, también con cierta emocionalidad, abrigando deseos y expectativas propias para cada uno de ellos. El equilibrio emocional es básico en la función docente en lo correspondiente a la interacción en el proceso docente - educativo, solo un buen equilibrio emocional en el profesor, permitirá un proceso efectivo.

Eje de Formación

- El profesional que se desempeña como docente en el proceso de universalización de la Educación Superior cubana, tiene una privilegiada oportunidad de aportar a la formación de sus alumnos una actitud abierta y sin prejuicios, una disposición a la ayuda y a la colaboración, la posibilidad de escuchar y respetar en la relación con sus alumnos, son ejemplos y posibilidades de aprendizaje cada momento en que se interactúa, este toma elementos de esa interacción que, difícilmente se aprenderán en clases durante una excelente exposición del profesor.
- La interacción en el proceso docente - educativo, ofrece constantemente la oportunidad de aportar actitudes y valores a la formación de los alumnos, a través de sus vivencias.

¿Qué debe tener en cuenta el profesional que se desempeña como profesor en los centros universitarios municipales para tener éxitos en su trabajo?

Para el enriquecimiento de su trabajo y un óptimo desempeño de la labor docente - educativa, es necesario que el profesor cubano que se desempeña en las condiciones del proceso de universalización, tenga en cuenta tres aspectos fundamentales:

1. La manera en que aprenden los jóvenes y adultos.

2. Los requerimientos o requisitos para enseñar a los jóvenes y adultos.
3. El diagnóstico.

La manera en que aprenden los jóvenes y adultos

Una visión de la manera en que aprenden los jóvenes y adultos puede ser de gran ayuda para los profesionales que se desempeñan en las condiciones del proceso de universalización. Investigaciones realizadas han desechado la idea de que la capacidad de los adultos para aprender disminuye con la edad, lo que demuestra que pueden aprender a cualquier edad. Sobre la forma de aprender de los jóvenes y adultos se ha podido constatar que:

- Tienen que estar motivados para el aprendizaje, de no ser así, se resistirán cuando alguien simplemente les dice que tienen que aprender. Se puede despertar su interés, o estimularlos, pero no forzarlos.
- Son prácticos, aprenderán solamente lo que creen que necesitan saber o quieren saber. Tampoco se satisfacen con asegurarles que eventualmente verán la importancia de lo que van a aprender. Esperan resultados a la primera sesión, por tal motivo, lo que se enseña tiene que ser adaptado a las necesidades, motivaciones e intereses de los participantes y no a las del profesor.
- Aprenden al hacer cosas, se olvidan dentro de un año del 50% de lo que aprenden de manera pasiva, por lo que la retención de la información o habilidades es mucho mayor si existen oportunidades repetidas para practicar o usar lo que se está enseñando.
- La función de aprender se centra en problemas que sean realistas y que se ajusten a sus necesidades e intereses. Se puede enseñar principios y una serie de ilustraciones hipotéticas, pero las investigaciones demuestran que aprenden mejor haciendo este proceso al revés, es decir, trabajar con problemas reales, que saquen sus propias soluciones, y luego deduzcan los principios generales.
- Aprenden mejor en una situación informal.
- El uso de una mayor variedad de métodos para instruir es más efectivo porque se

utilizan más vías sensoriales para hacer llegar el mensaje. Esto está basado en que el joven o adulto capta un 10% de lo que lee, un 20% de lo que escucha, un 30% de lo que ve, un 50% de lo que ve y escucha y un 80% de lo que escucha y hace.

- Se muestran impacientes con el formalismo de la educación, pero a la vez requieren de la autoevaluación de su aprendizaje, así que el profesor debe proporcionar el máximo de retroalimentación que pueda, sean elogios o críticas, siempre que se sea honesto y diplomático.

Los requerimientos o requisitos para enseñar a los jóvenes y adultos

El desempeño profesional de un profesor de personas jóvenes y adultas, como cualquier otra actividad humana, está sujeta a una serie de circunstancias y requerimientos. El grado de éxito dependerá de que el profesor reúna ciertos requisitos, siendo los siguientes:

- *Que quiera hacer:* Es condición vital que el profesor de jóvenes y adultos manifieste el deseo de compartir con sus alumnos sus conocimientos y sus experiencias, que goce con el desempeño de esta actividad.
- *Que sepa lo que debe hacer:* Es condición sabida que nadie podrá enseñar lo que no sabe. Nadie puede brindar lo que no tiene, por tanto, el grado de dominio de las asignaturas que imparte el profesor que se desempeña con jóvenes y adultos, debe ser mayor que lo que se espera que enseñe.
- *Que sepa cómo hacerlo:* El solo dominio que pueda tener, del contenido de las asignaturas que imparte, el profesor de jóvenes y adultos, no da la garantía de saber comunicarlo en términos de optimizar el aprendizaje. Un profesor puede ser un sabio en un tema determinado y puede ser pésimo al enseñárselo a sus alumnos. El profesor deberá estar pendiente en todo momento de los mensajes no verbales del grupo, los cuales le brindan información sobre el grado en que se está realizando la comunicación.
- *El saber cómo* permitirá al profesor ser ágil en el uso y variación de las técnicas y métodos más eficaces para el logro de los objetivos académicos y formativos que se ha

trazado, combinando Andragogía y Pedagogía, en busca de la eficacia y la eficiencia del proceso docente educativo, en correspondencia con las características de sus alumnos.

- *Que sepa cómo aprenden los adultos:* Los estudios relativos a la manera como aprenden los jóvenes y adultos le dará la posibilidad de adquirir conocimientos y habilidades en el manejo y uso de las técnicas y ayudas audiovisuales en el aprendizaje de estos educandos, las cuales auxilian al profesor de este nivel de enseñanza a reducir barreras y hacer que sea óptimo el aprendizaje de los participantes.
- *Que sepa comunicarse:* es importante recalcar que un docente que se desempeña con matrículas de jóvenes y adultos, necesita saber comunicarse hábilmente con el grupo. Y lo que es más importante: Transmitir imágenes y enseñar a partir de la experiencia adquirida, más que enseñar conceptos. A las personas jóvenes y adultas les resulta difícil retener y comprender los conceptos en términos abstractos, en cambio las imágenes y el aprendizaje a partir de la solución de situaciones prácticas del contexto social e individual de los participantes, son contenidos que fácilmente retenemos, memorizamos y significamos.
- *Que sea flexible:* recordemos que la profesionalidad de un profesor y más de esta enseñanza, por el grado de complejidad que exige, se manifiesta en la preparación que realice para el desempeño de su actividad, de ninguna forma debe ser alguien que improvise, por tanto, debe dedicar tiempo a la preparación del contenido, así como a la metodología y la didáctica para su impartición. Sin embargo, algo muy peculiar en las condiciones que impone la universalización es que, en ocasiones, hay que realizar ajustes al programa o a la planificación previa que se tenía. Ello puede obedecer al nivel del grupo, a un interés auténtico del mismo en un determinado tema, etc. Pues el profesor debe ser consecuente y flexible para realizar dichos ajustes y así orientarse de manera más atinada y apegada a los requerimientos e

intereses del grupo. Si ante una situación fuera de orden, alguien debe reaccionar con mesura, se espera que sea el profesor. Ser flexible no significa *cambiar por cambiar*.

El diagnóstico

La universalización de la Educación Superior en Cuba es un proceso de transformación, planificado, conducido, ejecutado y evaluado desde los propios agentes receptores del mismo, con el objetivo de desarrollar sus conocimientos y habilidades, satisfacer sus necesidades espirituales, generar poder y profundizar en su identidad y compromiso revolucionario.

La heterogeneidad de conocimientos que manifiestan las matrículas de la actual Educación Superior cubana, la diversidad de experiencias y expectativas, unido a la diversidad de motivos e intereses, exigen, para el logro de lo planteado anteriormente, la realización de un diagnóstico con características muy bien definidas.

¿Cómo debe ser entonces el diagnóstico de los alumnos en las actuales circunstancias del proceso de universalización en Cuba?

En casi todos los casos, el diagnóstico para las matrículas jóvenes y adultas que asisten a nuestras aulas se concibe como un proceso para conocer a los alumnos y no para que los jóvenes y adultos se reconozcan por sí solos. Es decir, pesa mucho la tesis de la objetividad y se descuida la subjetividad individual y colectiva, que pudiera garantizarnos el involucramiento y participación de los jóvenes y adultos en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Luego, el diagnóstico para este nivel de enseñanza en tales condiciones debe caracterizarse por ser:

1. *Auto reflexivo.*
2. *Triangular.*
3. *Participativo.*

¿Qué significa que sea auto reflexivo?

- En múltiples ocasiones el diagnóstico está dirigido a conocer a los jóvenes y adultos desde fuera, no se realiza una reflexión con ellos, que les permita reconocer su propia realidad. Los docentes participan suministrando

información, pero además de eso es necesario que los profesionales que se desempeñan en este nivel de enseñanza propicien un intercambio con estos jóvenes y adultos que les permita reconocerse a sí mismo, cuáles son sus conocimientos, experiencias, expectativas, cuál es su lugar en el proceso de aprendizaje, etc. Esto ayudaría al comprometimiento del sujeto con su propio aprendizaje.

¿Por qué triangular?

- Porque tiene que estar dirigido a que estos alumnos jóvenes y adultos, por su experiencia vivida, sean capaces de encontrar sus propias incoherencias entre lo que *piensan*, *hacen* y lo que *requiere su contexto social que hagan*. Es decir, el diagnóstico tiene que propiciar que ellos reconozcan sus criterios valorativos, sus necesidades, sus intereses, sus creencias, sus valores, para reflexionar en la búsqueda de incoherencias entre todo eso y sus modos de actuación en el contexto social en que se desenvuelven y del cual forman parte, pero que a la vez deben saber que ese contexto social se debe a una historia, un modelo con su estructura y formas organizativas, con sus potencialidades y líderes sociales, que ellos deben respetar.

¿Por qué participativo?

- Porque los alumnos, sean jóvenes o adultos, tienen que ser partícipes del diagnóstico, deben comprometerse con las valoraciones y decisiones que en él se asumen, tienen que llegar a sentir que son ellos quienes lo realizan, que son sujetos activos de ese proceso.
- Una vez concluido el diagnóstico, el accionar del profesor debe estar dirigido al aprendizaje o crecimiento que pudieran tener los jóvenes y adultos, tanto de manera individual como colectiva, no solo en el tema objeto de estudio, sino en las maneras de investigar, en las formas de organizarse y potenciar sus fuerzas, en la

adquisición de nuevos conocimientos y nuevas formas comunicativas, en la cohesión, sentido de pertenencia, en el fortalecimiento de las relaciones humanas y en la formación de nuevos valores.

- Es necesario que los claustros de la Educación Superior, que se desempeñan bajo las condiciones del proceso de universalización en Cuba, tenga bien claro que cuando se habla de aprendizaje de personas jóvenes y adultas, no se habla de un proceso anexo, escolarizado, sino de un aprendizaje que se produce sobre el desarrollo mismo de las tareas, con el acompañamiento del profesor, con la reflexión previa del grupo, con la valoración crítica de la actividad, con la consulta de bibliografía y el ejercicio de entrenamiento sobre la base de la experiencia, con la conciencia de aprender haciendo.

Conclusiones

El contenido expuesto en el presente trabajo se puede utilizar como material básico en la preparación inicial y permanente de los profesionales que han pasado a formar parte de los claustros de la Educación Superior, como consecuencia del proceso de universalización de la universidad cubana, ya que emerge a partir de un proceso de determinación de necesidades y garantiza, en su integración teórica, dar respuestas a las exigencias de este revolucionario proceso.

En el trabajo se han considerado las principales áreas de formación para el desempeño de las funciones del profesor cubano de la Educación Superior en condiciones de universalización y su integración tiene el objetivo de actualizarlo desde una dimensión teórica, metodológica y didáctica.

Los métodos de investigación utilizados en la realización del presente trabajo, le confieren seguridad teórica, metodológica y didáctica a la propuesta que hacemos, pues en su contextualización condicionan la consistencia interna, transferibilidad y aplicabilidad en el contexto de la actual universidad cubana.

Referencias

- Álvarez De Zayas, C. M, (1998). *Fundamentos teóricos de la dirección del proceso de formación del profesional de perfil amplio*. Santa Clara: Ediciones UCLVU.
- Álvarez De Zayas, C. M, (1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Añorga Morales, J. (1995). *Teoría de los sistemas de superación*. La Habana: Conferencia dictada en el 1er Taller de educación de Avanzada, Ciencia y Técnica. Material impreso.
- Beccaría, L.P. Aspectos pedagógicos de la capacitación de adultos. Recuperado en <http://www.nps.gov/oia/Section3.pdf>
- Covelo, M. C. (2006). Educación para Adultos. Recuperado en http://www.capitannemo.com.ar/educacion_para_adultos.htm
- Dueñas, M. Á. (2001). *Cambio social y formación del profesorado*. Madrid: Tarbiya.
- Freire, P. (2018). Pedagogía de la autonomía. Recuperado en <http://sigloxxeditores.com.mx>
- García Otero, J. (2002). *Un nuevo reto en la formación del personal docente: la municipalización de la universidad pedagógica*. La Habana: Ed. Ciencia y Técnica.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

