

Autores

Alejandro Hernández Martínez
Ana Cristina Herrera
Aníbal Martínez
Ariel Humberto Acevedo A.
Beatriz Elena López Vélez
Cristian Correa Ramírez
Cruz Elena Vergara Medina
Daniela Vergara Yánez
David Vélez Santamaría
Eliana María Urrego Arango
Emy Luz Sánchez Romero
Evelyn Patiño Zuluaga
Guillermo León López Flórez
Iván Felipe Luna Gómez
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Juan Camilo Suárez Escudero
Junior Emmanuel Hidalgo
Laura Herrera Almanza
Laura Isaza Valencia
Lina María Martínez Sánchez
Luis Guillermo Orozco Sánchez
Mabel Dahiana Roldán Tabares
María Antonia Duque Arboleda
María Cristina Machado Toro
Mariana Roldán Isaza
Mateo Muñetones Rico
Memo Ángel
Natalia Acevedo Gómez
Omar Muñoz-Sánchez
Paula Andrea Vélez Castillo
Paola Andrea Forero Ospina
Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Álvaro Gómez Fernández
Sandra Milena Fernández
Susana Castrillón
Yuban Sebastián Cuartas Agudelo

Narrativas acerca de la práctica docente.

**Encuentros y desencuentros
con la educación en línea en tiempos de pandemia**

Beatriz Elena López Vélez
Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Compiladores

Con el apoyo del Grupo de Investigación Pedagogía
y Didácticas de los Saberes



375.001
L864

López Vélez, Beatriz, Compilador
Narrativas acerca de la práctica docente. Encuentros y desencuentros con la educación en línea en tiempos de pandemia / Beatriz Elena López Vélez y Juan Carlos Echeverri Álvarez, compiladores -- Medellín : UPB, 2021.
170 páginas: 16,5 x 23,5 cm
ISBN: 978-958-764-927-7

1 . Práctica pedagógica – 2. Narrativas docentes. -
3. Enseñanza virtual – I. Echeverri Álvarez, Juan Carlos, compilador – II. Título

CO- MdUPB / spa / rda
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Varios autores
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Narrativas acerca de la práctica docente. Encuentros y desencuentros con la educación en línea en tiempos de pandemia
ISBN: 978-958-764-972-7

Primera edición, 2021
Dirección de Docencia

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector General: Especialista Luis Eduardo Gómez Álvarez

Vicerrector Académico: Dr. Álvaro Gómez Fernández

Vicerrector Pastoral: Pbro. Dr. Diego Alonso Marulanda Díaz

Editor: Juan Carlos Rodas Montoya

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diseño y diagramación: Marta Lucía Gómez Zuluaga

Imagen de portada: Depositphotos®

Corrección de Estilo: Editorial UPB

Dirección Editorial:
Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2021
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
www.upb.edu.co
Telefax: (57)(4) 354 4565
A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2110-27-05-21

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
PRIMERA PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y CONTEXTO DE LAS NARRATIVAS	12
La narrativa como construcción de conocimiento <i>Beatriz Elena López Vélez</i>	13
Narrativas docentes: potencia de pensar la enseñanza en tiempos de cambio <i>Juan Carlos Echeverri-Álvarez</i>	21
Contexto institucional de las narrativas <i>Beatriz Elena López Vélez</i> <i>Mateo Muñetones Rico</i>	29
SEGUNDA PARTE. EL RECTOR Y EL VICERRECTOR NARRAN	35
Administrar en medio de la contingencia desde la fe en Jesucristo y el trabajo colaborativo. Experiencia del Rector General de la Universidad Pontificia Bolivariana. <i>Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda</i>	36
Pensar el desarrollo académico de la Universidad, en tiempos de contingencia académica. La narración desde la Vicerrectoría Académica de la Universidad Pontificia Bolivariana. <i>PhD. Álvaro Gómez Fernández</i>	45

TERCERA PARTE. LOS PROFESORES NARRAN	52
¿Docente virtual yo? ¡Ni loca! <i>Cruz Elena Vergara Medina</i>	53
Digamos que... <i>Memo Ángel</i>	58
Para que el juego no termine. Pensando el aprendizaje significativo de las teorías de la personalidad. <i>Eliana María Urrego Arango</i>	64
La virtualidad como oportunidad para el desarrollo de competencias en los practicantes del Centro de Atención Psicológica <i>Natalia Acevedo Gómez, María Antonia Duque Arboleda y Susana Castrillón</i>	68
Pasando del Laboratorio de Anatomía Humana a la anatomía informática y virtual <i>Juan Camilo Suárez Escudero</i>	75
Laboratorio de Simulación Clínica en tiempos de pandemia. <i>Iván Felipe Luna Gómez, Junior Emmanuel Hidalgo, Sandra Milena Fernández</i>	81
Potenciando la creatividad por medio del WhatsApp en tiempos de la Covid-19. Caso del Programa Libremente Creativos® <i>Omar Muñoz-Sánchez</i>	87
Diálogos de cafetería <i>Cristian Correa Ramírez</i>	94
Dar la tiza en tiempos de virtualidad. El llamado a construir nuevos modos de ser. <i>Laura Isaza Valencia</i>	100
Había una vez... en pandemia <i>Ariel Humberto Acevedo A.</i>	107
Prácticas docentes durante el aislamiento. Un caso de la Facultad de Arquitectura <i>David Vélez Santamaría</i>	113
La magia de tu voz <i>María Cristina Machado Toro</i>	119

El B-learning y su importancia actual en la educación médica <i>Alejandro Hernández Martínez, Yuban Sebastián Cuartas Agudelo, Mabel Dahiana Roldán Tabares</i>	123
Experiencias evaluativas a través de la virtualidad. Nuevos métodos de evaluación en tiempos de Covid-19. <i>Lina María Martínez Sánchez y Yuban Sebastián Cuartas Agudelo</i>	126
Herramientas digitales como método de participación en la educación médica <i>Lina María Martínez Sánchez, Alejandro Hernández Martínez, Daniela Vergara Yáñez</i>	129
Virtualidad aplicada a las prácticas de laboratorio. Nuevo método de enseñanza en tiempo de Covid-19. <i>Daniela Vergara Yáñez, Mariana Roldán Isaza, Laura Herrera Almanza</i>	132
¿Y ahora qué? <i>Guillermo León López Flórez</i>	135
Implementación de prácticas experimentales en casa, como estrategia de fortalecimiento y desarrollo de competencias en química durante la virtualidad. <i>Emy Luz Sánchez Romero</i>	141
El Taller de proyectos en intervención del patrimonio construido. Autonomía dirigida a través de la mediación virtual. <i>Ana Cristina Herrera y Evelyn Patiño Zuluaga</i>	145
“Profe, ¿estás conectada?” La docencia en tiempos de pandemia. <i>Paula Andrea Vélez Castillo</i>	151
La virtualidad: una experiencia única que transformó mi práctica docente. <i>Luis Guillermo Orozco Sánchez</i>	157
Etnografía virtual en tiempos de pandemia. Curso de Antropología Urbana. <i>Paola Andrea Forero Ospina</i>	163

Introducción

Desde finales del año 2019 la humanidad ha sido atravesada por un acontecimiento que marcará la historia de principios del siglo XXI. Ese acontecimiento es la pandemia de la Covid-19, por la cual durante muchos años se hablará de lo que pasó en los ámbitos económico, social y cultural. También dará que hablar sobre lo que aconteció en los sistemas educativos, por ejemplo, sobre un hecho: por primera vez en más de 200 años se cerraron las escuelas y las universidades, pero ya no para acoger a los estudiantes adentro, como siempre se había estilado hacer, sino para dejarlos prematuramente afuera, todavía vinculados a ella, pero con la prohibición expresa de habitar los espacios entre muros que tradicionalmente habían delineado los modos de la enseñanza y del aprendizaje en el formato escuela de la educación.

Lo que quizá no será narrado, o tal vez lo sea con menor intensidad, es qué nos pasó a los profesores que día a día estamos en las aulas, cómo se modificaron o no nuestras ideas, saberes y prácticas, cómo ayudamos a aquellos estudiantes que se sentían desorientados o abatidos o simplemente aburridos; también si hubo, en algunos momentos de la crisis, alegrías en los encuentros de clase, en las conversaciones con colegas o con estudiantes. Estas microhistorias, que definen la íntima cotidianidad de una clase, si no se narran, estarán llamadas al silencio, condenadas a habitar el mundo de lo no-dicho y de pasar desapercibidas en la historia.

Sobre la reflexión de este panorama global ha sido, que la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia han propuesto a los profesores narrar sus prácticas docentes: aquellas que hayan llevado a cabo en los procesos de enseñanza, formación y aprendizaje durante los meses de la pandemia y la consecuente cuarentena porque sabemos que las prácticas docentes son movilizadoras del currículo; es decir, el currículo y la vida académica toman forma en el contexto de lo que hacen los profesores. Sin embargo, por ser prácticas (entendidas de manera general como *formas de hacer*) tienden a invisibilizarse, pues se dan en el día a día, y luego de ocurridas sólo quedan en la memoria de quienes participaron de las mismas.

Reconocemos con esta compilación que las prácticas docentes están atravesadas por la narración; los profesores “narramos el mundo” a nuestros estudiantes: el mundo matemático, científico, social, humano, etc. No obstante, poco narramos nuestro quehacer, no hacemos, de este necesariamente una narración que permita convertir la práctica en una experiencia que se comunica y se transmite para *con-versar* con otros, sobre *lo que nos pasa*, en ese sentido, se narra para comprender y comprendernos en relación con otros y con procesos o fenómenos sociales.

Con las premisas de reconocer las formaciones y transformaciones de las prácticas docentes durante la pandemia, este libro solidifica un archivo acerca de ellas y de cómo mediaron la enseñanza y el aprendizaje durante este mismo período y, para posibilitar el aprendizaje entre pares, fueron seleccionadas, revisadas y editadas un conjunto de narraciones en cuyas prosas se verán distintas técnicas narrativas, algunas con intención literaria y creativa que, con fuerza, revelan un complejo sistema de sentires y pensamientos; otras, con intención de sistematizar, rigurosamente, modelos de enseñanza que, a la luz de evidencias palpables, podrían replicarse.

Se hallarán aquí redacciones en primera persona del singular: íntimas percepciones quedan plasmadas en estos relatos; o aquellas que optaron por la primera persona del plural y, en cuyo caso, sugieren una posible colectivización del sentir y el pensar; o quienes, para dar lugar a la literacidad académica, optaron por escribir en tercera persona y volcar sus propósitos de escritura hacia el funcionamiento de las operaciones de enseñanza o aprendizaje durante la coyuntura.

Se encuentran aquí reflexiones venidas de la comunicación social y el periodismo, la psicología, las ciencias de la salud y la neurociencia, las licenciaturas, las matemáticas, la arquitectura, la ingeniería, la química, la economía y la publicidad. En relatos (otros denominados reportes) que permitirán al lector transitar esos tiempos comunes producidos por Occidente: el pasado, el presente y el futuro de la pandemia. Es así que algunos relatos, temporalmente, si sitúan en aquel período, apenas ruidoso, previo a la declaración de pandemia (relatos anecdóticos), mientras que otros sitúan sus relatos en un continuo ora para vislumbrar temores recurrentes (relatos inminentes), ora, por la proyección de un “final” que, por ahora, continúa entrecomillado (relatos imaginativos).

Temáticamente, el siguiente compilado reúne por lo menos tres grandes complejos temáticos. En primer lugar, uno que podríamos denominar *metodologías, métodos o técnicas de enseñanza en ambientes virtuales*, en este se relatan prácticas que, durante la pandemia, han tenido relevancia para el aprendizaje de los estudiantes y se referencian experimentos caseros, juegos de roles, aprendizaje basado en juego o ejercicios de etnografía virtual. Un segundo complejo temático es aquel que refiere *interacciones con los estudiantes*, en este se muestran potentes metáforas (como aquella de “dar la tiza”) que invitan a depositar la confianza en los procesos cognitivos o emocionales de los estudiantes, así como el lamento, diríase recurrente, sobre los ejercicios virtuales del habla en los que se “desconocen los interlocutores” y no se puede menos que *extrañar el rostro*. Y, en tercer lugar, podrían ser mencionados un conjunto de textos que visibilizan *nuevas dimensiones cotidianas de la práctica docente*, sea porque ahora las mascotas interactúan en los espacios de trabajo, porque ahora la práctica se sirve de acompañantes culinarios no convencionales (por ejemplo, una papaya), o bien, porque la práctica docente descoloca la experticia del profesor y lo instala como continuo aprendiz.

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
Y CONTEXTO DE LAS NARRATIVAS

La narrativa como construcción de conocimiento

Beatriz Elena López Vélez¹

“La narrativa, finalmente nos damos cuenta ahora, es en verdad un asunto serio: sea en el derecho, en la literatura o en la vida”
(Bruner, 2003, p. 146).

Para ser consecuentes con el enfoque narrativo de este texto, se iniciará este capítulo con un breve relato: en el texto *Contar según Jerome Bruner*, José María Sicialiani B. (2014) narra que, durante el Foro internacional sobre memoria e historia de la Unesco en 1998, alguien preguntó si los pobres tenían historia. A partir de esta pregunta Bruner señala que en las zonas más pobres de Inglaterra mueren 80.000 personas más que en las zonas ricas, pero este dato no es analizado como pandemia, ¿por qué?:

Porque la historia de las epidemias la cuentan los médicos epidemiólogos, no los economistas o reformistas (Bruner, 2003, p. 43). Entonces, nunca narramos teniendo una “mirada desde el Olimpo” sino desde perspectivas alternativas que nos dan la libertad de “crear una visión correctamente pragmática de lo real (Bruner, 2003, p. 42). El conflicto de interpretaciones aparece, y su solución dependerá sobre todo de la función que dichos relatos cumplan con respecto a la persona y a la cultura. (p. 8)

De la cita anterior se desprende que narrar no es simplemente contar lo que sucede en el mundo real o ficticio; es dar cuenta de una manera de sentir e interpretar el mundo y, al tiempo, es hacer partícipes a otros de un sentido. Al mismo tiempo es funcional para proyectar alternativas de futuro. Podría

¹ Historiadora, Magíster en Educación, miembro del grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes, Directora de Docencia de la Universidad Pontificia Bolivariana.

decirse que la innovación empieza con la narración de lo que les ocurre a las personas, la interpretación que hacen y el futuro que sueñan. Ninguna narración es neutral, quien narra tiene una intención en relación con otros. La intención da cuenta del narrador y el narratario, es decir, conduce al acto comunicativo. La interacción, que es el concepto que propongo incluir, refiere la experiencia (el antes de la narración), que es el lugar primigenio de la narración y que describe al narrador y sus interacciones (repito: con otros y con los procesos):

[...] acto intersubjetivo que se sitúa en el eje de la comunicación entre el hablante (narrador) y el receptor (narratario). (Sicialiani B. 2014, p. 9)

Desde otra perspectiva, siguiendo a Paul Ricoeur (2006), se puede decir que la narración trae consigo las voces de otros, pues, como mínimo, se enmarca en un contexto de signos, símbolos y normas. En tanto acto intersubjetivo, la narración trae consigo imaginarios, diversas perspectivas de análisis e interpretación; es plural y diversa, por lo cual niega la posibilidad de una interpretación o verdad únicas y, por el contrario, reconoce que la realidad se configura como un caleidoscopio en el que quienes hacen parte del mundo viven, se observan, narran y dan sentido.

En el marco de la investigación, desde el enfoque analítico, se considera la narrativa como una forma particular del discurso, que crea en retrospectiva el ordenamiento de una experiencia pasada. Cuando se narra se crean, recrean y proyectan comprensiones:

“La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo”. (Denzin y Lincoln, 2015 p. 69)

De las definiciones planteadas se desprenden los elementos que componen la narración que, en términos genéricos, aluden a: narrador, personajes, acción, tiempo, espacio y trama. El narrador es quien construye la narración: le da vida a los personajes y sus acciones, los ubica en un tiempo y espacio,

y en su interrelación construye la trama: los personajes, con las intenciones que acompañan su acción; el contexto; el narrador y la acción. En estos (el narrador y los personajes), se manifiestan los imaginarios, las ideologías, los sesgos, las mentalidades; en síntesis, el contenido cultural en el que están inmersos.

Paul Ricoeur (2006) define la trama como “una síntesis de elementos heterogéneos. Pero, ¿síntesis de qué? En primer lugar, síntesis entre los acontecimientos o múltiples sucesos y la historia completa y singular (p.10). Por tanto, la trama no es sumatoria de acontecimientos, sino lo que los hace inteligibles. Siguiendo al mismo autor, la organización de los factores o elementos que constituyen la narración hace que la trama sea, al tiempo, concordante y discordante. La discordancia refiere a la mediación entre los factores múltiples y la concordancia, a la historia singular ejercida por la misma trama.

En la trama se hace evidente la relación intersubjetiva entre el narrador y el lector u oyente (en el caso de las narrativas orales), pues, es en la lectura o en la escucha que esta llega a su plenitud:

[...] el lector pertenece a la vez al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente y al horizonte de su acción, realmente. Horizonte de espera y horizonte de experiencia no cesan de encontrarse y de fusionarse. Gadamer habla en este sentido de “fusión de horizontes”, una fusión esencial al arte de comprender un texto. (Ricoeur, 2006, p. 15)

Luego de este acercamiento a la noción de narración, queda la pregunta acerca de cuál es el tipo de conocimiento que esta constituye o desde el cual es posible la construcción del mismo. En el ámbito de la investigación cualitativa, la narrativa se asume como un método que permite entender cómo actúan e interactúan las personas y el sentido que dan a sus acciones y modos de vida. Su función principal es la comprensión de la experiencia humana, desde el reconocimiento de la manera como viven e interpretan este vivir. En términos específicos, la investigación narrativa también se constituye en la base para el cambio social, pues hace visible la voz de grupos marginados o en condiciones de vulnerabilidad como migrantes pobres, trabajadores informales, víctimas del conflicto armado, etc.

En esta perspectiva, la narración se comprende como un método propio de la investigación narrativa, para la recolección de información, para su posterior análisis en relación con un problema o tema propuesto por investigadores. La entrevista, la autobiografía, la autoetnografía, los relatos de vida, los testimonios son procesos o técnicas propios de la investigación cualitativa, y utilizados de manera privilegiada en la investigación narrativa. Quizá el aporte de mayor relevancia de la investigación narrativa al conocimiento social es la intención de que grupos sociales más amplios que los que constituyen los expertos, los líderes o los héroes de la historia, hagan visible su voz.

Volviendo al relato con el que inicia este acápite la intención de la narrativa es posibilitar, por ejemplo, que el fenómeno de la pandemia que se está viviendo no sea solo contado por los médicos o epidemiólogos, sino desde las voces de quienes la están viviendo en el marco de sus propias condiciones. Más allá del conocimiento de los distintos acontecimientos narrados, la preocupación de la investigación narrativa es la voz o voces de los narradores, la actividad creativa en la construcción de sentido, como una versión del yo con la realidad.

(Denzil, N. & Lincoln, Y., 2015).

Narración y experiencia. Otra posibilidad del conocer o del comprender

Mientras crecíamos nos predicaban experiencias parejas en son de amenaza o para sosearnos: <este jovencito quiere intervenir, ya irás aprendiendo>. Sabíamos muy bien lo que era experiencia: los mayores se la habían pasado siempre a los más jóvenes. En términos breves, con la autoridad de la edad, en proverbios; prolijamente, con locuacidad, en historias; a veces como una narración de países extraños, junto a la chimenea, ante hijos y nietos. ¿Pero dónde ha quedado todo eso? ¿Quién encuentra hoy gentes capaces de narrar como es debido? ¿Acaso dicen hoy, los moribundos, palabras perdurables, que se transmiten como un anillo de generación en generación? ¿A quién le sirve hoy de ayuda un proverbio? ¿Quién intentará habérselas con la juventud apoyándose en la experiencia?” (Walter Benjamin, 1933).

El epígrafe de este apartado evidencia una denuncia que autores como Walter Benjamin (1933); Hans- Georg Gadamer (2004), Agamben (2007) han realizado acerca de una “crisis de la experiencia”. Benjamin ubica esta crisis luego de la primera guerra mundial, cuando los soldados retornaban a sus hogares y no tenían nada para contar, venían de padecer el horror de la guerra, pero sin la capacidad o posibilidad de decir algo. Alienados.

Por su parte, Agamben, afirma que la experiencia se ha anulado, no porque haya acontecimientos dramáticos y devastadores como las guerras, sino con la existencia de un enemigo invisible: “una pacífica vida cotidiana en una gran ciudad” (Agamben, 2007, citado en Segura P., 2019). En esa pacífica vida lo cotidiano parece hacerse banal, por lo cual pierde interés en ser narrado, porque sólo ha de narrarse lo extraordinario, lo que está fuera de la propia vida.

En Gadamer, esta crisis se deriva de la creencia moderna de que la ciencia es la que puede decir verdad, Así, la explicación de la vida queda sujeta a la palabra de los expertos y científicos, con lo cual, en todos los ámbitos de la vida lo seres humanos quedan regulados por criterios de científicidad: “*a la hora de decidir la viabilidad de lo posible, la conciencia pública apela a la ciencia*” (Gadamer, 2004, p. 156). Tal situación trae de suyo que la ciencia asuma un papel de dominación: control de la vida individual y social.

Tal como puede verse, el rumbo que toma la discusión es acerca del conocimiento y la posibilidad de decir verdad en el mundo tecnocientífico. Durante la época moderna, la humanidad había puesto todas sus esperanzas en la ciencia. Se esperaba que fuera a través de ésta, en su carácter metódico, que se pudiera llegar a la verdad y con ello a dominar o llegar a respuestas a las preguntas acerca de la vida y la muerte, la relación con los otros y la guerra, y el dominio de la naturaleza, tal como lo expresa Sigmund Freud (1929) en *El malestar en la cultura*. Estas esperanzas dieron como resultado que primara la voz del experto y que las narraciones, en las que los adultos transmitían sus experiencias a los jóvenes perdieran valía para explicar o comprender la vida, y la valía se trasladara a los experimentos y sus informes y conclusiones científicos.

En la vida cotidiana, ¿qué podían decir las historias de los viejos, además de sus propias opiniones, fantasías o creencias de valor popular o de sentido

común? Paulatinamente la voz de los mayores se fue cambiando, por la voz de la ciencia (portadora de la razón) y por la voz de los comunicadores que le daban sustento de verdad a sus noticias con la evidencia que aportaba la ciencia. No sólo las historias de los viejos cayeron en descrédito, sino también la de poblaciones enteras que aparecían marginadas para contar sus propias vidas.

Así, el arte, la tradición histórica, la religión, e incluso la filosofía, junto con las demás ciencias humanas cayeron en cierta desvalorización por su incapacidad para decir verdad, al modo que esta noción es comprendida en la lógica tecnocientífica: la posibilidad de demostrar o decir ajustados al método, que garantiza la neutralidad del sujeto frente a lo dicho o demostrado (la distinción en la relación sujeto-objeto).

La experiencia propia de las artes, de la historia, de la religión y la tradición fue paulatinamente remplazada por el método y el experimento, con los cuales sólo son válidas las preguntas que el investigador se hace y la manera como se las hace. De esta manera, la misma lógica de las ciencias lleva a que haya preferencia por ciertas formas de pensar y ciertos fines, lo que deja de lado, la más de las veces, la deliberación acerca “*de lo que debe ser y de lo que no debe ser, de lo que es justo y de lo que no lo es*” (Gadamer, 2004. p. 165).

De acuerdo con López (2012):

Gadamer no rechaza el uso de los métodos en la ciencia, lo que cuestiona es que se asuman éstos como el camino único y seguro hacia la verdad. En este sentido, el autor lo que pone en cuestión es la creencia ingenua de la objetividad. En su perspectiva, el hacer de las ciencias del espíritu está más ligado a la intuición del artista que al enfoque metodológico de la investigación, a una acción comprensiva que posibilita la ampliación del horizonte. ¿Qué puede significar esto? Pues, ni más ni menos, que hay una ampliación de caminos para tener una experiencia de verdad; también significa que esos caminos no pueden ser preestablecidos. La verdad se da como experiencia histórica que pone en juego la pregunta y el diálogo. (López, p. 45)

Aquí se instala una posición distinta a la manera como se ha entendido la posibilidad de decir o de acceder a la verdad en el positivismo y en el

neopositivismo: el reconocimiento de la propia opinión o de los prejuicios. En efecto, en la lógica de la ciencia se ha presentado la necesidad de que el investigador o renuncie o “suspenda” sus prejuicios, pues se supone que éstos contaminan o imposibilitan acceder a la verdad porque ciegan. En la hermenéutica propuesta por Gadamer la comprensión reconoce el valor de los prejuicios, o, mejor, reconoce los prejuicios como base de la misma.

En la narración siempre están presentes las ideas propias del intérprete, pero no como una opinión que se impone, sino como una idea que se pone en juego y que puede ayudar a apropiarse de lo que dice el otro, la verdad está en el lenguaje, en el ponerse de acuerdo en relación con lo dicho de la cosa, aunque “no puede haber un enunciado que sea del todo verdadero” (Gadamer, p. 58). La verdad se da a partir de un proceso circular de comprensión; en éste, pensar un enunciado es interrogarse por la pregunta a la que responde, pues cada enunciado tiene su motivación; así, “un enunciado encuentra su horizonte de sentido en la situación interrogativa de la que procede” (ibíd.). De este modo, sólo hay verdad en el enunciado en tanto que éste es interpelación.

En síntesis, la verdad se halla en el encuentro entre quien interpreta y narra, y la cosa misma. La verdad acontece en la conversación: no es algo que se captura y luego se expresa; es, más bien, como un acontecimiento que *nos* sucede cuando nos abrimos a escuchar al otro; en este sentido, se puede decir que *encontramos* la verdad, pero que también ella nos encuentra, pues al igual que no puede “llevarse una conversación” (en términos de dominio), sino más bien que ella nos lleva, no podemos decir que hay un sujeto que encuentra la verdad como un acto de dominio, pues en el lenguaje ella nos encuentra. No somos los dueños de la palabra enunciada: en nosotros se manifiesta el lenguaje.

Referencias

- Benjamin, Walter (1933). Experiencia y pobreza. Centro de Estudios Miguel Enríquez. Archivo Chile. Recuperado de: <https://semioticaenlamla.files.wordpress.com/2011/09/experienciabenj.pdf>
- Denzil, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2015) Manual SAGE de investigación cualitativa. Vol. 4. Barcelona, Editorial Gedisa S.A. Recuperado de: <https://>

books.google.es/books?hl=es&lr=&id=5pPsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=Denzin+investigaci%C3%B3n+narrativa&ots=8Lh8IR5OM7&sig=r6hhsXGeRRU00L6Uq3Y9yp2o9Uk#v=onepage&q=Denzin%20investigaci%C3%B3n%20narrativa&f=false

Freud, Sigmund (1929). El malestar en la cultura. Recuperado de: <http://download1580.mediafire.com/dwyhi96mc7og/cm1mjmnmzi6cmuv/El+malestar+en+la+cultura+-+Sigmund+Freud.pdf>

Gadamer, H.G. (2004). Verdad y Método II. Salamanca: Ediciones Sígueme.

López V., Beatriz Elena (2012). La investigación formativa en filosofía: hablar, oír, leer y escribir. Una propuesta desde la perspectiva de Hans-Georg Gadamer. Pensar lo cotidiano. Ensayos hermenéuticos de la sociedad y la cultura. Universidad Pontificia Bolivariana, p.313 – 330.

Ricoeur, Paul (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*. 25/2: 9-22. Recuperado de: http://www.relal.org.co/images/eventos/XXIV_Retiro_de_Votos_Perpetuos/Documentos/Hno._Luis_Bolivar/La_Vida_en_busca_de_narrador_Ricoeur.pdf

Segura P. Carmen. (2019). Experiencia, mundo, lenguaje. *Alpha* n° 48 Osorno. Julio-2019. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012019000100017#B5

Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, XXX-VIIIxxvii(63), 31-59.

Narrativas docentes: potencia de pensar la enseñanza en tiempos de cambio

Juan Carlos Echeverri-Álvarez¹

El Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en su Línea de Investigación *Pensamiento Situado y Producción de Conocimiento*, tiene como objeto el pensamiento del profesor. Una propuesta de investigación inactual sobre un inactual objeto. A primera vista pareciera que esta inactualidad tiene que ver con el giro inapelable del hecho educativo hacia el estudiante como agente de su propia formación; giro dentro del cual el maestro queda limitado a la función más o menos operativa de posibilitar que éste aprenda a aprender. Inactualidad también aparentemente vinculada con la dupla enseñanza/aprendizaje; en esta dupla, el segundo término determina las características de la relación hasta convertir a la enseñanza en mero agente de su posicionamiento y operacionalidad eficiente. Se aparece como inactual, además, porque en lógicas de educación virtual y de prácticas asincrónicas medidas tecnológicamente, el profesor es impelido a esquematizar la enseñanza para que cualesquiera pueda cumplir la “animación docente” de presentar contenidos bien justificados por procesos de evaluación rubricados. Inactual, en fin, porque en las presentes lógicas gerenciales de la educación el profesor puede pensar todo lo que quiera, pero tiene que obedecer los formatos del aprendizaje. Por tanto, sería inactual pensar el pensamiento del profesor porque ese pensamiento tampoco es actual: ha sido superado por la necesidad de responder al método.

Pero realmente pensar el pensamiento del profesor es inactual por motivos muy distintos a haber perdido vigencia o interés ese objeto de conocimien-

¹ Magíster en Historia, Doctor en Educación, Director del Doctorado en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Director del grupo de investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes.

to. Es inactual, mejor, porque pensar el pensamiento del profesor está fuera de circunstancia, es un pensar en controversia con los tiempos que corren, porque no se pliega con facilidad a los corifeos que exaltan las competencias medibles y evaluables del docente, sino que ve el pensamiento del profesor como una instancia con efecto posterior, como una potencia: posibilidad del pensamiento del profesor que reconoce cómo, mediante orientaciones teóricas y axiológicas, puede transformar la realidad educativa vigente para impulsarla hacia formas menos ensombrecidas por la actual determinación económica y gerencial (Grinberg, 2019). Pensamiento del profesor insistente en discernir condiciones reales de posibilidad para una mejor educación futura; pensamiento que, según sus probabilidades reales de acción, le guía para pasar de las ideas a los actos, es decir, para transitar del “qué” de la educación como ideal de formación y fin último de ésta, hasta el “cómo” de las realizaciones concretas en las prácticas de la enseñanza reflexionada. Pensamiento perturbador del profesor que conmueve la sensibilidad pedagógica al develar patologías educativas enquistadas en lo natural y obvio para incitar acciones de transformación formativa, aunque pesen institucionalmente por económicamente no redituables.

Pensar el pensamiento del profesor es un ejercicio inactual e intempestivo no tanto por el poco interés que la figura diluida del profesor representa frente a los nuevos intereses vinculados con las técnicas y los métodos, sino porque ese pensamiento se piensa estratégicamente, por lo menos en la Maestría y el Doctorado en Educación, como potencia de transformaciones educativas y pedagógicas en el futuro próximo. Transformaciones que exigen un pensamiento crítico para poner en evidencia el carácter contingente y superable de lo que en educación actualmente se presenta como verdadero, universal y necesario: pensamiento crítico del profesor como apertura de nuevos horizontes en la formación de personas que se valen de la memoria, de la reflexión y de la historia para obrar contra el tiempo presente en perspectiva de construir futuro. Esa perspectiva se presenta en términos de potencia del pensamiento: si para el filósofo y el artista el objetivo cultural es producir conceptos intempestivos e inactuales, es decir, “conceptos del porvenir” (Deleuze, 1986, p. 62), para el profesor el objetivo formativo es generar conceptos pedagógicos inactuales para permitir que se adelante como actual lo que se vislumbra venir para una deseada educación.

La potencia del pensamiento del profesor es, entonces, el objeto de este pensamiento educativo inactual y crítico convertido en itinerario de investigación pedagógica y en propuesta de formación de docentes como magísteres y doctores en la UPB. Ahora bien, la potencia de pensar críticamente en contra del presente no significa ejercicio discursivo de quienes se hacen a un lado de los procesos para juzgarlos amparados en teorías sin acción, en cotilleos sin teoría o en impugnaciones del presente con base en un futuro ideal incapaz, sin embargo, de reconocer la perspectiva que ofrece la memoria convertida en historia para juzgar el presente. No. El profesor actual tiene la potencia de un pensamiento para perfeccionar futuros porque está actuando en el presente sin evadir las realidades y tendencias de su entorno y del mundo; profesor que genera reflexión para coadyuvar a producir transformaciones, esto es, tascas el freno cuando es necesario y acelera los cambios cuando lo considera sensato.

El libro convoca reflexiones de profesores como bisagra entre la coyuntura y las tendencias educativas y pedagógicas. Pensamientos que no son simple eco de un presente incuestionable por la contundente inevitabilidad, en tiempos de pandemia, de transitar hacia una educación en línea: son pensamientos críticos que cuestionan. Pero tampoco portan la fácil impugnación de los procesos vigentes sin argumentos verificables y sin prácticas propositivas, amparados en la suposición de que todo lo que conmueva el inercial movimiento de lo establecido es una conspiración a la cual hay que hacerle resistencia aunque ésta nunca se intente o se pueda develar: son pensamientos críticos bien fundamentados. Pensamiento crítico como potencia, esto es, pensamiento que deviene en acto, aunque también contaba con la posibilidad de seguir innostrado: docentes que pueden no pensar el presente de la educación, pero tienen la potencia de hacerlo y, como aquí, convertir en acto de escritura ese pensar. De seguro todos los docentes pueden pensar la educación en línea, y ninguno no-puede pensarla, pero muchos de ellos, los más, hacen uso de su poder-no pensarla, por lo menos para no convertirla en narración publicable.

Y no pensarla, en los términos que pareciera necesario hacerlo, está tan bien como pensarla con imaginación pedagógica. En parte lo que hace la actual lógica educativa por competencias, la del aprendizaje, los resultados y la

evaluación, es decir, el universo de la educación liberal, es separar al profesor de lo que puede, es decir, de su potencia o, quizás de su impotencia, de lo que no puede hacer o de lo que puede no hacer:

Separado de su impotencia, privado de la experiencia de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite su jovial “no hay problema” y su irresponsable “puede hacerse”, precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que no puede o puede no hacer (Agamben, 2011).

A construir narrativas se invita con base en la evidencia según la cual el pensamiento del profesor tiene potencia puesto que reconoce tanto lo que puede pensar y hacer como lo que “no-puede” no pensar y, más importante aún, reconoce aquello que, por los avatares actuales de la profesión, “puede-no” pensar sobre su objeto profesional que es la enseñanza. Tal vez lo que esté ocurriendo es que el profesor sigue enseñando mucho más que antes, horas y horas de enseñanza, con guías, videos, “aulas invertidas” (curioso concepto), y hasta documenta “experiencias sin experiencia”, esto es, ha quedado sin la posibilidad real de que esa enseñanza produzca experiencia así a las diferentes actividades con las cuales gestiona y agrega valor a su “labor instruccional” se le imponga esta rúbrica positiva (Agamben, 2004).

Las realidades y tendencias del contexto socioeducativo separan al profesor de lo que podría pensar sobre la enseñanza, pero, mucho más preocupante aún, lo separan de lo que “puede-no” pensar sobre ella, es decir, le escatima no la potencia sino la impotencia de su pensamiento pedagógico. Según Agamben (2011) “nada nos hace tan pobres y tan poco libres como este extrañamiento de la impotencia” (p. 64) porque quien es separado de lo que puede hacer aún puede, sin embargo, no hacer; quien es separado de la propia impotencia pierde la capacidad de no hacer, esto es, de resistirse. Es la visión de lo que “no-podemos” o “podemos-no” hacer la que da consistencia al actuar. Empero, al profesor actual se le sustrae su “impotencia”: ya no puede poder-no pensar, como opción formativa y política, puesto que, por imposiciones de agenda internacional queda obligado a convertir

segmentos de pensamiento programado en formatos de enseñanza estandarizados para procesos hiperutilitarios (Hara, 2020).

Pero la potencia del pensamiento del profesor sigue allí, en estado de latencia, en acción no siempre reconocida, y en pensamiento agazapado que a veces toma la opción de no reconocer más acto que el pensar mismo. La certeza de esa potencia del pensamiento del profesor es lo que comporta la invitación a narrarse: a convertir en acto de escritura el ejercicio de pensar la enseñanza en relación con las emergencias inéditas de la pandemia Covid-19, con la creciente tecnologización de la educación y con el larguísimo proceso de psicologización de la enseñanza por la vía del aprendizaje. Estos tres elementos bien pueden estar creando las condiciones para un “poder-no” pensar verdaderamente la enseñanza sino desarrollarla amparados en recetarios metodológicos para alcanzar estándares, pero, como se ha dicho, la potencia de los docentes estriba en favorecer pensamientos que no son impugnaciones pueriles de lo existente basados en una ilusoria educación humanizadora, sino que problematizan los procesos que se van naturalizando en lo educativo con la intención de que no todos acepten, por fuerza o resignación, hechos cumplidos.

El libro es la expresión narrativa del pensamiento convertido en acto de enseñanza en línea. Pensamiento narrativo para “producir experiencia con reflexión y razonabilidad con juicio” (Lipman, 1982: 298; Chisvert, Palomares, y Soto, 2018). Narrar los acontecimientos docentes tiene que ver, en parte, con “poner orden y lugar a las abstracciones del pensamiento” (Reyes, 1984, p. 20). Porque la experiencia tiene su correlato no en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra vuelta relato y narración; pero en los tiempos que corren nadie, menos aún los profesores, disponen de autoridad para anclar el fundamento de su autoridad docente a una experiencia, porque: “lo que caracteriza el tiempo presente es que toda autoridad tiene su fundamento en lo inexperimentable y nadie estaría dispuesto a aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia” (Agamben, 2004, p.9).

Convocar narraciones de enseñanza en la pandemia es reconocer la autoridad formativa que se fundamenta en la experiencia. El pensamiento narrativo cuenta historias, acontecimientos, impresiones para sí mismo y

para los otros. Al contar estas cosas se construyen significados con la propia experiencia y ésta adquiere nuevos sentidos, en otras palabras, el significado de las cosas y de los procesos surge muchas veces de la narración que se hace sobre ellas. Por tanto, la narración misma es un detenerse a pensar: ¿qué es esto que estoy haciendo? Esto que, por supuesto, es menester hacer ¿cómo cambia la visión de lo que siempre se ha estado acostumbrado a hacer? ¿qué tipo de consideraciones llevan a hacer lo que en la actualidad se hace? ¿qué le pone el pensamiento y la imaginación a lo que parece inobjetable?

Narrar es un dispositivo para la potencia del pensamiento. Muchos elementos naturales y no naturales comportan una potencia que, sin embargo, requiere intervención exterior para pasar al acto: el alcohol, por ejemplo, necesita de la chispa para arder. El pensamiento del docente, por su parte, en casos como la perentoria obligatoriedad de la enseñanza en línea, llega a requerir de la narración como expresión de ese pensar convertido en acto de escritura para darle coherencia a lo que deviene para sí mismo y para otros. Narrar organiza de un modo particular lo vivido, le otorga una estructura y le obliga a buscar significados que posiblemente sin ese ejercicio del pensamiento hubieran pasado desapercibidos inclusive para quien los vive. Narrar historias, acontecimientos y percepciones es una alternativa al pensamiento profesionalizante actual, convertido en instrumento de exhaustividad constante de modelos gerenciales de la vida en sociedad y de la educación en general.

La narración surge de lo particular, de lo sorprendente e inesperado, de lo sentido, de lo que acontece y me acontece como transformación; tal vez por eso en la tradición ilustrada y racional lo narrativo ha sido considerado antítesis del pensamiento científico, es decir, una forma espontánea pero no reflexiva del discurso: “los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud” (Bruner, 1986, p. 23).

Recurrir a la opción de narrar es un modo particular de organizar, de otorgar coherencia a la experiencia personal con los fenómenos, porque las narraciones no son copias de esos fenómenos sino interpretaciones de ellos. El Profesor, por la característica de estar sumido en los estudiantes, en las

ciencias, en la enseñanza, cuando se decide a escribir puede hacer excelentes narraciones educativas y pedagógicas. En la pandemia, en la educación en línea, en el centramiento del proceso educativo en el aprendizaje, es necesario y bienvenido el pensamiento narrativo del profesor porque tiene la autoridad de convertirlo en experiencia, puesto que: “narrar es pensar y re-pensar por escrito sobre nuestras prácticas, nuestras vidas, nuestros mundos, es re-inventarlos al volverlos a nombrar pero con otras palabras, es formar-se junto con otros” (Suárez, 2011, p. 19). Allí, en la experiencia cotidiana de la enseñanza en favor de las personas es que se construye la autoridad de las transformaciones.

Así pues, las narrativas del libro son para nombrar las prácticas de enseñanza virtual y formarnos en ellas junto con otros que tienen que hacer lo mismo. El pensamiento del profesor puede aceptar mejor que nadie que las cosas están cambiando, que las cosas cambian, que todo cambia. Empero, el cambio, por definitivo que sea, no puede ser un cambio contra la potencia del pensamiento a no ser que los profesores por sí mismos decidan poder-no pensar lo educativo emergente sino seguir la estela de cientos de horas de capacitación en ambientes virtuales sin haber sentado la autoridad de la experiencia que podría llevar por rumbos diferentes inclusive esas capacitaciones.

La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Por ese motivo, la narrativa de las experiencias virtuales de enseñanza no sólo habla de anécdotas, de acontecimientos, de limitaciones, de improvisaciones o de innovaciones. Habla de una nueva dimensión de la profesión docente. Una profesión en reconstrucción. Que no la reconstruya sólo la necesaria planificación económica, sino la autoridad de la experiencia de los docentes en potencia de pensarla.

Referencias

- Agamben, Giorgio (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- Agamben, Giorgio (2007). *La potencia del pensamiento*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

- Agamben, Giorgio (2011). *Desnudez*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.
- Chisvert, M. J. T., Palomares, D. M. y Soto, M. D. G. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. En M. Sabariego (Coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 28-33). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació: ICE
- Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata.
- Grinberg, Silvia (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzle para armar. *Periódico Horizontes*. USF. Itatiba, SP. Brasil. e019019. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/768/352>
- Lipman, Mathew. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid (España): Ediciones de la Torre.
- Reyes, Graciela. (1984). *Polifonía textual*. Madrid. Gredos.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, (30), 17-30.

Contexto institucional de las narrativas

Beatriz Elena López Vélez
Mateo Muñetones Rico¹

Como lo expresan algunos docentes en sus narraciones, en diciembre de 2019 la noticia de una enfermedad (asociada inicialmente a una neumonía), que luego sería nombrada como Covid-19, en un país distante podía haber originado curiosidad en los colombianos, un poco de temor, y, quizá, un poco de alivio por saber que no era en nuestro territorio. En marzo de 2020 llegó el primer caso a Colombia. En la Universidad Pontificia Bolivariana se levantó inmediatamente una alerta: “¿qué haremos?” Empezó, como en el cuento de Gabriel García Márquez, la idea de que “*en este pueblo algo va a pasar*”, pero incluso, aún, con la esperanza de que “*no nos iba a pasar a nosotros*”.

El Vicerrector Académico convocaba a su equipo, a partir de la semana del 6 de marzo de 2020, con el siguiente mensaje: “*tenemos que adelantarnos a pensar esto, no podemos esperar a que pase y reaccionar a posteriori*”. Se emitían conceptos, ideas y propuestas. Algunos con un poco de escepticismo (“*nada va a pasar*”), otros, con inquietud (“*qué pasará*”). Una idea inicial fue disminuir el ingreso de personas (estudiantes, profesores y otros agentes) a los campus, apoyados en Tecnologías de Información y Comunicación. Pero, en ese momento, parecía que era pronto para pensar eso, parecía ser una idea precipitada, que podría generar pánico.

El lunes 16 de marzo docentes, estudiantes, administrativos y trabajadores de la Universidad planteaban las mismas inquietudes y compartían las imágenes que habían construido con base en lo que decían los medios de comunicación. El Comité de Rectoría estaba reunido en el salón n°1, del Bloque Rectoral. Mientras tanto, la comunidad educativa iniciaba labores.

¹ Antropólogo de la Universidad de Antioquia, especialista en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), candidato a Magíster en Educación, apoyo pedagógico para la Dirección de Docencia de la Universidad Pontificia Bolivariana.

A las 9:00 de la mañana, el Vicerrector Académico convocó a algunos miembros de su equipo y les dijo, palabras más, palabras menos: *“vamos a enviar a todos para sus casas; se ha declarado la pandemia. No podemos suspender los procesos de formación y aprendizaje. Es el momento de poner en escena todo lo que hemos hablado y necesitamos un plan de contingencia académica para hoy mismo”*.

“¿Qué vamos a hacer?” Estábamos hablando de más de 2000 profesores (entre cátedras e internos), más de 20.000 estudiantes (de pregrado y postgrado); cientos de empleados se encontraban desarrollando distintos procesos. Las decisiones y acciones debían contemplar desde los aspectos más generales, hasta los detalles más minúsculos: ¿estaban formados profesores y estudiantes para continuar en línea? ¿Cómo mitigaríamos las reacciones de pánico e incertidumbre? ¿Contaba la comunidad universitaria con los espacios para trabajar y estudiar en casa? Las preguntas se multiplicaban y debían atenderse con sentido de urgencia.

Para la Vicerrectoría Académica, el reto era, como se ha dicho, continuar el proceso de formación. Ante este reto, algunos de los aspectos que debían intervenir de manera urgente eran: la formación del profesorado, la comunicación y atención a los estudiantes, y la reorganización de la programación académica, de acuerdo con las orientaciones ministeriales y los análisis de los expertos de la Universidad: epidemiólogos y matemáticos que podían, en conjunto, producir cierto nivel de predicción.

Empezaron los planes de acción: ¿cuántos cursos se tienen en plataformas? ¿Cuántos profesores están formados en educación virtual o en articulación de TIC a los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cuántos tienen competencias digitales básicas, etc.? Las cifras institucionales se convirtieron en el primer insumo; y con éste empezó el ejercicio propositivo: “usaremos Teams, dividiremos a los profesores por niveles de apropiación, usaremos, inicialmente, los medios que los profesores más conozcan para interactuar con los estudiantes, desde WhatsApp, teléfono, hasta correo electrónico y redes sociales” fueron algunas de las respuestas iniciales.

Comenzó un plan de cualificación intensiva. La primera estrategia, diseñada por UPB Virtual, fue Mi Clase Virtual. El objetivo era que los profesores

pudieran continuar con sus clases, con la adecuación de metodologías y recursos; inicialmente sin un diseño especializado en relación con los ambientes virtuales. Se programó una semana de trabajo autónomo para los estudiantes y, mientras tanto, un trabajo de formación docente.

Mientras los docentes iniciaban el proceso de formación, los asuntos por resolver eran muchos: estudiantes sin conectividad o sin condiciones para el trabajo remoto, empleados que habían dejado sus cosas en la oficina y que ya no podían retornar por ellas porque el decreto había declarado cuarentena, profesores preocupados por no saber cómo continuar, cómo evaluar en la distancia, cómo asegurar el aprendizaje. Los mensajes llegaban en cascada con preguntas y situaciones inimaginables. Para quienes estaban en cargos administrativos, la situación también era compleja: cómo continuar liderando los equipos de trabajo; qué hacer con aquellas personas cuyas funciones estaban completamente relacionadas con la presencialidad física; cómo se seguirían desarrollando las demás funciones sustantivas: qué pasaría con la investigación y la transferencia. Esta situación hizo comprender en toda la expresión de la palabra lo que significa la incertidumbre; como diría un profesor: *“nos vimos enfrentados a arreglar el motor de un avión en pleno vuelo”*.

Efectivamente la formación no se frenó; hubo cambios en el calendario académico, modificaciones en los ritmos de trabajo, propuestas de organización (unas aceptadas, otras rechazadas y otras ajustadas); así, poco a poco, se fue dando lo que algunos denominan “la nueva normalidad”: telepresencia, ensayo y error, temores, encuestas de percepción, planes de comunicación, nuevos lineamientos, etc. Algunos podrán juzgar el hecho de que se trabajara, en ocasiones, con ensayo error, pues se suele creer que quienes están en los cargos de gestión académico-administrativa tienen todos los problemas resueltos, y un día se sientan a decir (imaginen un rostro maquiavélico) *“se hará así y pasará esto y la gente tendrá que hacer esto”*. Como si se fuese independiente de la situación que se estaba viviendo. No. Se estaba liderando un poco a ciegas: nadie sabía hacia dónde iba la situación, cuándo se regresaría a la Universidad, qué pasaría con el mundo, el país, la institución y las propias familias.

Cada día que se abría el computador para iniciar una nueva jornada, ahora desde los hogares o lugares de residencia, se encontraba el correo lleno de preguntas de profesores, estudiantes, empleados, padres de familia; los medios de comunicación emitían noticias acerca de cómo iba creciendo de manera exponencial el número de contagiados en el mundo, el país y las regiones. Unos días después del encierro, los casos de contagiados se fueron acercando más a la Universidad: profesores, estudiantes, parientes cercanos y lejanos.

La pandemia iba mostrando su rostro más terrible: crecían los infectados, los muertos y, a la par, los problemas económicos y sociales derivados, entre otras cosas, del encierro. Era común que las reuniones y clases estuviesen acompañados del ofrecimiento de frutas, verduras, a través de los anuncios de quienes recorrían las calles con sus productos; así mismo, en ocasiones se acompañaban de las serenatas que daban algunas personas y grupos del sector cultural que vivían con mayor rigor la pandemia por el cierre de todos los establecimientos de entretenimiento.

En la Universidad, este rostro tomaba distintas formas: problemas económicos, problemas emocionales. Se hicieron cada vez más evidentes las diferencias: estudiantes, profesores, administrativos y trabajadores con problemas de conectividad, sin espacios adecuados en sus lugares de residencia para las labores académicas: eran recurrentes los casos en los que en una misma familia había dos, tres, cuatro o más personas que debían desarrollar actividades propias de su trabajo o estudio, y que dependían de una red de internet y de uno o dos equipos de cómputo.

Los profesores reportaban ausentismo de algunos estudiantes; los estudiantes reclamaban más atención por parte de algunos profesores; la relación con las tecnologías era compleja; por ejemplo, se iban desmontando mitos como los siguientes: *“los estudiantes son nativos digitales, por tanto, para ellos estos medios son naturales”*; *“la conectividad ha ido avanzando a pasos agigantados en el país”*; *“las mayores resistencias con las TIC están en los profesores”*.

Efectivamente la mayoría de los estudiantes, nativos digitales, eran muy cercanos a las tecnologías, para la interacción en redes sociales, pero poco

cercanos para asegurar su aprendizaje a través de las TIC; no había mucho reconocimiento de las plataformas; se presentaban dificultades para aceptar un cambio en el modelo de dependencia de la presencia del profesor. Así mismo, los profesores sentían temores de no poder “ver” a sus estudiantes. Estos se perdían en las pantallas, ¿cómo sabrían que estaban aprendiendo?

La situación de los profesores y estudiantes se revertía en que las áreas administrativas se vieran enfrentadas a pensar nuevas formas de apoyar su labor. El personal que labora en el Programa de Permanencia se veía desbordado, día tras día recibía cientos de mensajes de estudiantes que decían no tener las condiciones para continuar, pero no sólo había que atender a quienes llamaban, lo más delicado era la ausencia de algunos de ellos, sin que se supieran sus condiciones. Esto último implicaba adelantar una búsqueda, uno a uno, para saber cuáles eran sus condiciones y por qué no habían continuado su proceso formativo.

Pasaban los meses, los campus eran habitados por unas cuantas personas, y aquellas que tenían que ir por algún motivo, enviaban fotos de los distintos espacios que aparecían desolados y, que, si bien seguían siendo cuidados con esmero, el hecho de no tener a sus habitantes cotidianos parecía darle un aire de abandono. Algunos animales como pájaros, ardillas y otros, que siempre habían estado en el campus tomaron mayor confianza y deambulaban por todas partes. En los encuentros virtuales no todos prendían las cámaras, algunos tal vez por pudor, otros para evitar que la red se hiciera lenta; de esa manera, aunque el contacto seguía, había ocasiones en que, en medio de la reunión, las personas expresaban su añoranza por ver a sus compañeros de manera presencial, frases como *“no voy a ser capaz de aguantar el deseo de abrazarlos, cuándo nos volveremos a ver en la Universidad, no creí que me hiciera tanta falta ir a la Universidad”*, se hicieron recurrentes.

Otra situación para enfrentar era la formación de los estudiantes en los componentes prácticos; programas como medicina, arquitectura, diseño, ingenierías, etc. afrontaban el reto de asegurar el desarrollo de competencias y habilidades prácticas, que tradicionalmente requerían un trabajo conjunto con el profesor y con distintos elementos (máquinas, utensilios, etc.). Para estos cursos se desarrollaron distintas estrategias: aplazar el componente práctico para cuando se abriera el campus, modificar los ex-

perimentos o ejercicios para que se pudieran resolver en otros contextos. Una profesora, al referir el tema de la formación práctica decía, a modo de lamento: *“es que cuando les estoy enseñando a coser, ellos deben sentir las telas, ver cómo muevo mis manos, cómo dirijo la máquina”*.

En junio se abrieron los cursos prácticos en alternancia; para ello, la Universidad organizó las aulas con las tecnologías requeridas (dispositivos de transmisión) y con todas las medidas de bioseguridad. Los estudiantes fueron convocados, la asistencia presencial era voluntaria; esto develó una nueva situación: algunos estudiantes preferían seguir desde sus casas, para los profesores la interacción con los estudiantes presenciales y remotos de manera simultánea se hacía más compleja. Pese a estas y otras dificultades, profesores y estudiantes lograron desarrollar las clases; los primeros, aprendieron nuevas formas de enseñar e interactuar con sus estudiantes, los segundos, nuevas maneras de estudiar y aprender.

Si se tuviera que definir esta época con una sola palabra, ésta podría ser incertidumbre. Efectivamente, todo estaba sujeto a “lo que podía pasar”, a las decisiones que tomara el Gobierno Nacional, al avance de la pandemia, a la posibilidad de que hubiese una vacuna (que para la época parecía un asunto improbable en el corto plazo), al comportamiento de la población, en fin, a un sinnúmero de variables sobre las que se hablaba cada día, se teorizaba, reflexionaba, sacaban memes y, en general, se especulaba.

SEGUNDA PARTE
EL RECTOR
Y EL VICERRECTOR NARRAN

Administrar en medio de la contingencia desde la fe en Jesucristo y el trabajo colaborativo. Experiencia del Rector General de la Universidad Pontificia Bolivariana¹

Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda²

El 16 de marzo de 2020 fue un día muy particular, estaba en la reunión del Comité de Rectoría de la Universidad y recibimos la notificación de que tendríamos que suspender toda actividad presencial en el campus universitario, porque venía creciendo el contagio del Covid-19; ésta fue una noticia sorprendente, pues, aunque veníamos conversando que esta situación iba creciendo, y que seguramente en algún momento íbamos a ser llamados a encerrarnos, no pensábamos que iba a ser tan inmediato. Nos hicimos preguntas: “¿y si cerramos? ¿Cómo vamos a informar a la comunidad? ¿Cómo va a ser el plan que vamos a adoptar?” Además, pensábamos: “Ya sabemos que tenemos UPB Virtual, es fundamental el trabajo con esta unidad; tenemos que mirar en medio de esta contingencia cómo vamos a recoger la experiencia de UPB Virtual para hacerla más amplia y empezar un proceso de formación con los docentes y con los directivos con respecto al uso de las plataformas”.

Recuerdo que la primera información que yo tenía de la plataforma Teams era que habíamos acordado una cita para el viernes de esa misma semana;

¹ M mecanuscrito de entrevista realizada al Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda.

² Sacerdote de la Arquidiócesis de Medellín. Bachiller Canónico en Filosofía, licenciado en Educación y Ciencias Religiosas, teólogo, especialista en Ética, licenciado canónico en Filosofía y en Teología y Magíster en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Realizó estudios de Licenciatura en Teología del Matrimonio y la Familia en el Instituto Juan Pablo II, adscrito a la Pontificia Universidad Lateranense de Roma. Cuenta también con formación en el campo gerencial y la responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

íbamos a tener un entrenamiento en el uso de la herramienta Teams, para el Comité de Rectoría y para los decanos. Yo pregunté: “¿Teams?, ¿qué es eso?” Dijeron que era una herramienta que íbamos a usar, que tenía que mirar cómo lo podíamos hacer. En realidad, ese día fue todo muy rápido; recuerdo que estaba ahí el decano de Ciencias de la Salud, doctor Camilo Osorio, en ese momento, y conversando con él, le decía: “bueno, y con esto ¿qué puede pasar?” Y él respondió: “No, esto es muy delicado, una vacuna ni pensar ahora; eso, mínimo habrá que esperar un año para que haya una vacuna; mientras tanto vamos a tener unos momentos muy complicados, muchos fallecidos, vamos a tener que organizar las clínicas, porque no estamos preparados, seguramente va a haber unas medidas extremas para dar tiempo a que las clínicas y hospitales se preparen y tener mucho juicio”. Total, hubo que tomar unas medidas; a partir de las 12:00 del día del 16 de marzo, ya nadie debía estar en la Universidad, todo el personal debía irse para sus casas.

Teníamos la posesión del decano de Derecho y Ciencias Políticas; tuvimos que hacerla ese mismo día, a las once de la mañana, e indicarle que solamente podrían asistir él con dos o tres personas más allegadas, porque ya hablaban de que no podía haber aglomeraciones; fue la primera experiencia de posesionar, en un acto privado, a un directivo de la Universidad, al decano de la Escuela de Derecho y Ciencias Políticas, doctor Jorge Octavio Ramírez.

A partir de esta medida de emergencia salimos como huyendo de una situación que veíamos llegar sin control, y que podría alcanzarnos en alguna parte. En la tarde, en medio de todo ese ir y venir, empezamos con el uso de las plataformas. Al día siguiente se hizo una reunión, yo no asistí por las recomendaciones de seguridad que dieron los médicos; la reunión la presidieron el Vicerrector General y el Vicerrector Académico, con UPB Virtual y con la Dirección de Docencia y otros. Se realizó a través de la plataforma Teams conectados con los docentes y con los decanos para indicar cómo iba a ser el siguiente proceso para mantener en vivo las clases, para no suspender el semestre, porque se preguntó en muchos momentos: “¿se va a suspender el semestre? ¿Qué va a pasar?”.

El mismo lunes, antes de salir, estuve grabando con el Centro de Producción Audiovisual (CPA) unos videos en los que le explicaba a la comunidad

la medida de emergencia: cómo íbamos a seguir, el tema de la virtualidad, un saludo para los profesores, un saludo para los estudiantes; es decir, para toda la comunidad universitaria; esos videos fueron proyectados en dicha reunión. Yo recuerdo que al martes siguiente tenía una cita en la Clínica, porque el internista necesitaba revisar unos exámenes que me habían realizado; llamé al director de la Clínica y le dije “Vea, yo tengo que ir mañana”, y me dijo “no se aparezca por aquí para nada, si tiene alguna cosa que lo llamen si no que le lean eso por teléfono y ya”; desde ese momento, a la Clínica he ido una vez, que fue a hacerme la prueba del Covid-19.

Y ya empezó todo este proceso porque ya esa semana nos tocó. Pero todavía no se había dado el punto clave: cuando ya el Gobierno, al final de la semana, habló del confinamiento, ahí vimos que ya la situación era más seria, más complicada, también en el imaginario y en toda la perspectiva era necesario sentarnos a pensar sobre otra manera de administrar la Universidad, de encontrarnos, de asegurar la sostenibilidad misma de la Universidad, de ver la situación.

Se revisó el calendario académico y otros temas: la celebración de la Semana Santa; la decisión de si íbamos a trabajar en Semana Santa o no, la fecha de terminación del semestre en abril, o que si continuábamos hasta mayo; porque al principio todo el mundo pensó que era cuestión de un mes, y que al mes volveríamos a la normalidad; cuando ya fue pasando el primer periodo de confinamiento y lo ampliaron después al 30 de abril, y luego al 31 de mayo, y así sucesivamente. Consecuencias de esta situación fueron el temor a salir y el temor a juntarse mucho con la gente; constatar la soledad en las calles cuando uno tenía que salir a alguna diligencia, el miedo a llevar el contagio a la casa; se extremaron las medidas de bioseguridad en las casas y demás espacios.

Recuerdo que ese mismo día (16 de marzo) por la tarde yo le dije a mi hermana: “vamos a tener que mercar como para un mes o más porque esto no sabemos qué va a pasar”, y nos fuimos a aprovisionarnos y se veía a la gente con desasosiego “qué va a pasar aquí, cuánto tiempo”; porque como veníamos de ver las noticias en Europa, en Italia, en España y lo que ya estaba pasando en Estados Unidos, y en otras regiones de América, entonces, claro, ya todo eso, lo que uno pensaba sobre la situación de otros

lugares y que se creía que aquí no iba a llegar ahora era una realidad a la que se tenía que hacer frente.

Ya llegaron otras experiencias, entre la combinación del trabajo virtual, no solamente de la Universidad sino de otras actividades, de las asociaciones de rectores, ya aparecieron los famosos Webinar o seminarios, ya la participación en estos para contar las experiencias, escuchar también de lo que estaban viviendo otros; la definición de cómo manejar la parte financiera porque dejábamos de percibir unos ingresos y se incrementaban otros gastos; ir analizando la proyección para la capacitación de los docentes; escuchar las fortalezas, las debilidades, los pro, los contras, las quejas, las gratitudes, los cansancios, los anhelos; se empezaba a presentar angustia por tener que estar más tiempo en la casa encerrados, como nos tocó, porque sí era estar en la casa, pero en otra dimensión: en un encierro obligatorio.

Estar bajo el mismo techo, en el mismo espacio, durante dos, tres, cuatro meses; eso también iba creando una ansiedad: “cuándo podré volver a ver a la familia y a los amigos”. Y entonces descubrimos que también podíamos usar las plataformas para encontrarnos: celebrar el día de la madre virtual, el día del padre, un cumpleaños, el día del maestro, entre otras celebraciones. Recuerdo que les dije a mis hermanos, con quienes vivo: “celebremos la misa aquí por la tarde porque qué más vamos a hacer”. Entonces celebramos la misa solos; luego dijimos, “no, invitemos a los de la familia, por lo menos”, entonces nos hicimos la pregunta “¿y por cuál medio?”, después de explorar varias herramientas pensábamos que lo mejor era usar el Teams; creamos un espacio en el horario de las 6:30 p.m., e invitamos también a algunas personas de la Universidad que se quisieran unir, entonces ahí empezó la celebración diaria de la Eucaristía por este medio. También celebramos la Semana Santa, hasta Viacrucis hicimos con la participación de la comunidad; fue una experiencia totalmente renovadora.

Luego otros asuntos por resolver, por ejemplo, la realización del Sempes³ y la capacitación de los docentes. Estos, además, reclamaban porque se sentían muy cansados, pues habían tenido que cambiar todos los objetivos pedagógicos, las metodologías, los encuentros. Les había tocado reempla-

³ Seminario Permanente de Educación Superior de la Universidad Pontificia Bolivariana.

zar el salón de clase por una plataforma como Teams; y ahí la Universidad tuvo un gran espíritu de renovación, de reconocer las otras herramientas que teníamos como Moodle y Bright Space, y que podíamos hacer las clases más activas y lograr mayor participación; que no fueran solamente una réplica del salón de clase a través de este medio, así se organizó la capacitación para los docentes.

Por otro lado, se encontraban los estudiantes que anhelaban la presencialidad. Se nos presentaba el reto para el ingreso de nuevos estudiantes: si íbamos a tener nuevos estudiantes y en qué número. Nos fijamos unas metas, que no las cumplimos, pero nos daban capacidad para seguir. Para el segundo semestre, se planteó un posible retorno a la presencialidad para el mes de julio o para el mes de agosto, éste debía darse de acuerdo con los lineamientos nacionales, con la modalidad de alternancia. Una gran experiencia para destacar fue el manejo de los tiempos que hizo la Universidad para sus ciclos de formación. Empezar en el mes de julio, mucho antes que todas las universidades, nos ayudó a ganar tiempo, para esto contábamos con la orientación del equipo de epidemiólogos de la Clínica Universitaria Bolivariana y de la Escuela de Ciencias de la Salud y del equipo de ingenierías, quienes elaboraron los modelos matemáticos con base en las proyecciones del desarrollo de la pandemia.

En el País se decía que el pico de la pandemia iba a ser en agosto, sin embargo, nuestros expertos afirmaban que sería entre octubre y diciembre, se sugería que ganáramos tiempo para que, si sucedía esto, no tuviéramos que suspender las labores abruptamente, y eso se logró hacer, tal como estaba concebido: se organizaron los intersemestrales, se hicieron las nuevas capacitaciones para los docentes y se terminaron las labores normales del semestre.

En el mes de enero de 2021 se iniciaron las labores, en medio de ese gran pico de la pandemia en el País, que fue también de mucha expectativa, de mucha vigilancia, de cambio de planes, de aplazar encuentros, hasta lo que estamos viviendo ahora de un regreso paulatino con ciertas actividades; incluso el Comité de Rectoría hizo alternancia para sus reuniones, encontrándose cada dos semanas de manera presencial, con todas las medidas de bioseguridad. Hacer el regreso al campus de estudiantes, profesores y empleados en alternancia fue como una fiesta, de encuentro, de encuentro

valorado, de cuidado, no un encuentro de cualquier manera sin ningún significado, sino con todo lo que significa ver al otro.

¿Qué nos ha puesto a pensar esto también? Las infraestructuras que tenemos: ¿van a seguir siendo las que necesitamos o cuáles se van a seguir necesitando para este modelo de universidad que nos aparece a partir de esta situación? Todas las reflexiones que hay, todos los libros que se han escrito, todas las conferencias, todos los seminarios, todo eso siempre nos está diciendo: “Es un momento en que la formación, la educación superior, la educación, en general, tiene que pensarse, no necesariamente hay que hacer presencialidad todos los días, sino que hay que estar alternando”. Los que hacían resistencia a estos cambios de tecnologías y virtualidad tuvieron que “darse la pela”, y entender que en este momento no había otra manera de continuar con el proceso formativo, sino usando los medios tecnológicos.

También nos ayudó a descubrir las debilidades que había, no tanto en la ciudad, pero sí en otras zonas más lejanas, como la conectividad de los estudiantes, teniendo en cuenta que la Universidad tiene gente de todo el país, de todas las regiones; no todos están ubicados en áreas urbanas, no todos tienen las mismas posibilidades de acceso a la tecnología, y si tienen unas posibilidades, son medianamente usadas. Surge una pregunta: “¿cómo asegurar que las personas que no son de la ciudad, que no son de centros urbanos, sino de otros lugares totalmente distintos, pudieran tener esa misma efectividad y calidad en la formación?” Este punto era un reto: revisar si había equipos para prestar, si había paquetes de datos, si había otras formas de comunicación como WhatsApp, Facebook Live, y todas estas plataformas que hemos usado, como el canal de Youtube de la Universidad.

Otros aprendizajes de relevancia: la Escuela de Verano, por ejemplo, que ha sido un proyecto grande y que de pronto podía ser un proyecto mínimo, efectivamente terminó siendo un proyecto muy grande, muy bien llevado, muy bien entendido, se hizo como era, y las grandes actividades de la Universidad se dieron por estos medios y la gente comprendió. Los grados virtuales, por ejemplo, fueron un gran reto, porque la gente empezó a protestar por no tener los grados presenciales. Y esto en plena pandemia, en abril. Entonces había que preparar esos grados, pero en una modalidad que no teníamos idea cómo podría ser.

Salimos en el mes de mayo con la ceremonia de grados, que era para abril; las medidas que se tomaron fueron entendidas por muchos, y ya hoy es una realidad tener los grados virtuales. Todos saben que todavía no estamos preparados para hacer unos grados presenciales, como lo quisiéramos hacer. El tema de la elección de los representantes de los docentes y de los estudiantes a los distintos cuerpos de dirección de la Universidad: Consejo Directivo, Consejo de Facultad, Consejo Académico, Comité Pastoral y demás. Hubo que dar un paso: hacer las elecciones a través de plataforma virtual, con una mayor participación que cuando se hacía presencialmente; fue otra cosa que pudimos aprender, y no solamente con mayor participación en votantes, sino con mayor participación en personas que querían hacer la representación, también eso fue un aprendizaje muy valioso.

Otro asunto era asegurar la continuidad de la Universidad, con la austeridad que hubo que aplicar y que se sigue aplicando, la optimización de los tiempos para la docencia, la investigación y la proyección social. Destacar la gran entrega de decanos, profesores, administrativos, y de todo el personal, pues todos se mostraban muy atentos. Esto es algo en lo que todos tenemos que trabajar juntos o nos hundimos juntos. Hubo aceptación de la comunidad universitaria, con algunas excepciones, que mostraban dificultades y problemáticas que eran atendidas. Se reorganizaron los programas de atención integral (los ejercicios físicos, la salud de las personas, y Bienestar Universitario).

En cuanto a la gestión y relacionamiento multicampus y con otros actores nacionales, aprendimos muchas cosas, por ejemplo, que un ministro no tiene que citar a todos los rectores a una reunión de una hora en Bogotá, y lo que implicaba todo esto, que este tipo de encuentros se puede hacer por este medio. Los encuentros multicampus, por ejemplo, un Consejo Directivo de una seccional que implicaban presencialidad y viajes de mí parte, ya puedo hacerlos de manera remota. En caso de encuentros con otros actores, por ejemplo, con la Red de Universidades Católicas (RUCC) se hicieron varias reuniones en un solo día de la siguiente manera: estar en un día a una hora con los de Palmira, los de Cali, y los de Pasto, a las 9:00 a.m.; y a las 10:00 a.m. ya estaba con los de Montería, Bucaramanga y Cartagena; y a las 11:00 a.m. con los de Bogotá, Tunja y Orinoquía a un

clic, a un paso, a un botón. Caminé todo el País, a un clic; en lo presencial hubiera sido una semana de viajes, con lo que ello implica (hoteles, tiquetes, viáticos, y demás).

En mi experiencia personal pensaba: “bueno, estoy en mi casa, en un lugar que normalmente he habitado”. He trabajado desde mi propia alcoba o, en otras ocasiones, desde otros espacios, porque somos tres personas trabajando al mismo tiempo para la Universidad, cosa muy curiosa, compartir eso desde un espacio muy pequeño, entonces pensaba: “es una gran responsabilidad, cualquier decisión cae sobre los hombros de quien está al frente como rector, pero es una responsabilidad que no la estoy llevando solo, sino que me siento acompañado por un equipo de personas que están trabajando constantemente: el grupo primario del Comité de Rectoría, los decanos, el Consejo Directivo de la Universidad, el Grupo asesor de la Junta Orientadora, las distintas juntas”. Entendía que no estaba solo en esto, que las decisiones no eran unipersonales, eran colegiadas, pero me tocaba tomarlas; por ejemplo, “qué voy a hacer yo para firmar mil diplomas, ¿Qué me los traigan acá?” Y se vio que sí era posible firmar digitalmente los diplomas. Otro aprendizaje, que era posible usar la firma digital para firmar los documentos que se generan diariamente.

Surgen momentos de preocupación, de inquietud, de cansancio, pero también momentos de poner paréntesis. Entonces hay que poner horarios también, porque, aunque uno esté en la casa, no puede estar en horario extendido, que hasta las 10:00 u 11:00 de la noche en un computador, entonces yo siempre advertí: “Yo veo correos, máximo hasta las 5:30 de la tarde y ahí cierro”. Se genera otro espacio para realizar otras actividades: ver una película, leer, ejercitarme, conversar en familia, planear las cenas, pedir un domicilio. Nosotros teníamos a una persona que nos ayudaba en la casa, pero no pudo continuar porque era diabética. Eran elementos que nos invitaban a transformar nuestra responsabilidad compartida con otros y asumirla como la asumió todo el mundo en esta pandemia.

La compañía de los otros rectores fue muy importante, hicimos cosas con la Red del G8, la Red de Universidades Católicas que la consolidamos más en este tiempo de pandemia en el ámbito nacional. Se continuó con la participación en las distintas juntas: la del CUEE (Comité Universidad

Empresa-Estado); la renovación de Tecnova que, aunque había empezado fue en este tiempo en el que más se impulsó; y todo lo que implicó el cambio de administración municipal.

Preocupaciones, sí, a veces pensaba: “donde esto no dé resultado, ¿qué vamos a hacer con la Universidad? ¿Hacia dónde vamos?”. También la presión exterior con preguntas como: “¿qué van a hacer? Si no llega la gente, ¿qué va a pasar?”; en fin, son muchos los sentimientos que en algún momento lo acorralan a uno, son sentimientos que encuentran salidas con la compañía de todo un grupo de trabajo, por ejemplo lo que hacían en Dirección de Docencia, lo que se hacía desde Gestión Humana, lo que se hacía desde todas las unidades. En el caso de la Clínica surgía otra preocupación, porque ésta debía dejar de atender la consulta externa y cirugías para centrarse en atender los pacientes Covid-19; eso era otro asunto para pensar, ver cómo orientar todas esas unidades, y que no nos faltara la oración y pedir todos los días las luces del Espíritu Santo para que tuviéramos las mejores oportunidades y las mejores medidas y la mejor inteligencia para poder dirigir la Universidad con toda responsabilidad.

Esto lo podemos comparar con un piloto que está al frente de un avión, o un capitán de un barco: si el que está al frente de la institución, los que están caminando con él sienten que la persona no renuncia y mantiene la motivación permanente y que sigue buscando nuevos proyectos y dando nuevas respuestas, toda la institución camina, porque si la cabeza camina, todos caminan; esto llevó a otro ejercicio: el saludo semanal, que se volvió algo fundamental, empezamos con una sugerencia: “por qué no saluda a los profesores motivándolos”, luego, “por qué no saluda a los estudiantes”; esto se convirtió en una práctica semanal: dar un saludo en el que se sintieran que allí estaba la presencia del Rector de la Universidad motivando y generando cercanía con la comunidad, casi que a manera de conversación. Proponer de parte del Rector un mensaje de optimismo y que todos, colaborando, podíamos salir adelante.

Nunca me he sentido decaer porque voy viendo las prospectivas y las proyecciones, siempre algo nuevo tendrá que aparecer, atado a la fe, mantenemos la confianza, como creyentes tenemos que creer. La fe en Jesucristo ha sido mi sostén para mantener esta tarea fundamental.

Pensar el desarrollo académico de la Universidad, en tiempos de contingencia académica. La narración desde la Vicerrectoría Académica de la Universidad Pontificia Bolivariana

PhD. Álvaro Gómez Fernández¹

Transcurría un semestre normal, académicamente estable para la institución. Nosotros estábamos llevando a cabo todo el plan estratégico y operativo que habíamos trazado desde la Vicerrectoría, con mucho entusiasmo por los programas y proyectos nuevos que se estaban avizorando y, sobre todo, en una tónica de darle dinamismo a las propuestas de iniciativas clave, que eran UPB Virtual y UPBTec (en ese momento no se llamaba UPBTec, sino que era la Unidad de Técnicas y Tecnologías); dos proyectos que recogían parte de la respuesta a necesidades identificadas en el entorno.

Luego, en la segunda semana de marzo, por allá, por el 10 o el 11, empezamos a escuchar noticias de cómo estaba evolucionando una pandemia, originada en la ciudad china de Wuhan, de la cual ya teníamos alguna información, pero que en este país se estaba viendo muy lejana, pero se presentaban los primeros casos y se estaba advirtiendo la necesidad de un aislamiento obligatorio, de un aislamiento total obligatorio; el 12 de marzo nos notificaron que toda la actividad económica del País, incluidas las universidades y teníamos que entrar en un proceso de aislamiento a partir del 16 de marzo.

En la UPB habíamos desarrollado, en convenio con las universidades del G8, lo que se denominaba el día de la virtualidad, normalmente se hacía un

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas, especialista en Finanzas Corporativas y Mercado de Capitales y administrador de empresas. Fue jefe de Planeación y decano de la Escuela de Economía, Administración y Negocios de la Universidad Pontificia Bolivariana.

viernes que no tuviera mucha programación de clase, se cerraba el campus y las clases se hacían virtuales y habíamos hecho tres o cuatro sesiones de este tipo, pero no estábamos preparados para irnos completamente a la virtualidad. Ante la realidad de un cierre de los campus universitarios y en general de la suspensión de todas las actividades de educación en el País, vimos la necesidad de “ante problemas especiales, soluciones especiales”; lo primero que hicimos fue reunirnos en el Comité de Rectoría, el jueves 12 de marzo, y establecimos un comité *ad hoc* que pudiera actuar como un equipo de emergencia y nos apuntalamos básicamente en UPB Virtual: lo primero fue definir una estrategia central, no solamente un plan operativo, definiendo lo que denominamos el desarrollo de competencias distintivas en medio de una situación tan particular. Dicha estrategia se desplegó en tres fases progresivas con sus respectivas metas, sustentadas en la cualificación del profesorado con el propósito de aumentar capacidades distintivas a través de seis cursos que configuraron una diplomatura en virtualidad.

Dos de dichos espacios de formación con carácter de obligatoriedad: Didáctica y evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje y Mi curso virtual. Los otros cuatro: Tutoría y moderación en ambientes virtuales de aprendizaje, Mi clase en video, Gestión y producción de contenidos educativos digitales e Introducción al diseño instruccional de cursos virtuales. Esta cualificación buscaba, entre otros objetivos:

1. Dar continuidad a nuestro servicio educativo de manera extraordinaria.
2. Cualificar las experiencias de formación y de aprendizaje por medios digitales, en tele presencia o de manera virtual.
3. Transformar para la fase 2, la programación académica de la Universidad a un modelo blended o virtual, dependiendo de los niveles de desarrollo alcanzados por los profesores de la Universidad.
4. Contribuir a la transformación digital de la Universidad.

En la cualificación logramos formar a 1700 docentes internos y de cátedra multicampus y diseñar o transformar 2328 cursos correspondientes a la programación académica de la Universidad en ambientes virtuales de aprendizaje.

Otro de los factores clave en los que apuntalamos la estrategia consistió en configurar una red de apoyo para los profesores, 140 mentores, docentes clasificados en el nivel avanzado de UPB Virtual y 240 monitores, estudiantes con competencias digitales que pudieron apoyar a docentes con necesidades en este tema. Igualmente podemos señalar como variables distintivas de la estrategia configurada: 1. El plan de comunicaciones. Comunicar permanente y fortalecer los espacios de trabajo inter y multi disciplinario. Modificamos la periodicidad de los encuentros con decanos y directores de Programa de quincenal a semanal. Fortalecimos los encuentros con estudiantes y con profesores. 2. Plan de cualificación de usuarios: especialmente dirigido a estudiantes y padres de familia. 3. Encuestar periódicamente a los miembros de la comunidad académica, a fin de identificar fortalezas y oportunidades de mejora y cerrar brechas. 4. Fortalecer el trabajo colaborativo dentro de la institución y con otras instituciones, con el fin de apropiar las mejores prácticas. 5. Acciones ágiles para atender la contingencia. 6. Articular el plan de contingencia con los grupos de estudio y de investigación de la pandemia, asociados a la Escuela de Ciencias de la Salud y a la Clínica de la UPB. Esto nos permitió trabajar con un enfoque de escenarios que posibilitaban proyectar los planes y calendarios académicos.

Los primeros momentos de cambio estuvieron preponderantemente definidos por la telepresencia o la enseñanza remota, fundamentalmente en ese momento con la posibilidad de la plataforma Teams; pero con la firme intención de no quedarnos ahí, sino avanzar a un enriquecimiento de las experiencias de usuario con mayores niveles de calidad. Hicimos un Webinar con todos los profesores de la Universidad, tanto internos como externos, para enseñarles cómo manejar Teams en esos primeros tiempos de confusión. Yo tenía temores asociados con las maneras en las que se pudieran efectuar las mediaciones entre los profesores y los estudiantes, porque entendía que la telepresencia podía convertirse en un proceso muy agotador, tanto para el docente como para el estudiante; entonces tenía incertidumbres por parte y parte, tanto en relación con los profesores, pues implicaba transmitir las sesiones que se daban de manera presencial, porque nosotros no somos una universidad virtual, desde su casa a través de estos medios con las posibles dificultades de comprensión

y de lectura que podían tener los profesores, pero también, sobre todo en los estudiantes.

Todas estas comprensiones estaban asociadas a cómo se iba a traducir o a hacer visibles los innumerables recursos que los profesores despliegan en el aula de clase, en las modalidades presenciales y la conversión a medios inéditos, que estábamos apenas empezando a experimentar, como era ese de la telepresencia en nuevas y al principio, complejas plataformas. Los temores derivaban en que dichas incomprensiones podían derivar en asuntos asociados con la deserción, la inasistencia, la cancelación de materias, y por supuesto, con los resultados de aprendizaje. Todo lo anterior porque ambos actores no tenían la experiencia, reitero que nuestra tradición está asociada con programas presenciales, y había habido un traslado de un viernes a un lunes de la presencialidad a la telepresencia; tenía los temores con esos procesos de agotamiento y todos los temas relacionados con la evaluación, porque la evaluación empezaba a tener algunas dificultades.

Como aprendizaje, creo que ha sido un momento doloroso para la humanidad en términos de lo que ha pasado, de la enfermedad, de la muerte, de la crisis económica, de los cierres de muchos negocios, también lo tenemos que ver, en palabras del Padre Hernando Uribe, como un momento estelar, como un tiempo, que nos proporcionó una oportunidad maravillosa para hacer cambios abruptos, cambios disruptivos, enormes transformaciones en un breve periodo. Yo creo que la humanidad, en general y la UPB en particular, asistieron a la mayor cualificación del profesorado y el estudiantado en ambientes virtuales de aprendizaje, de manera obligada, pero ese fue un gran aprendizaje. La historia seguramente mirará este periodo como el de la mayor transformación de las competencias en profesores y en estudiantes, especialmente aportando en nuevas competencias, a costa de la pérdida en otros aspectos, como los asociados a la formación integral, por la ausencia o disminución de las relaciones interpersonales, las experiencias culturales, deportivas, etc.

Yo señalaría algunos aspectos que para nosotros fueron factores clave de éxito: el primero, la posibilidad del trabajo colaborativo, la posibilidad del trabajo inter y transdisciplinario de los profesores, de los administrativos, de la comunidad académica, incluso de los estudiantes; segundo, haber

hecho un diagnóstico que nos permitiera ver a los profesores que tuvieran competencias más avanzadas y haber conformado un grupo de mentores, con más o menos 140 profesores, que no tuvo restricciones en el horario para ayudarles a sus compañeros; sin duda también los monitores, especialmente en áreas de conocimiento que eran un poco distantes a la virtualidad como teología, filosofía, el mismo derecho; otro factor, clave, el tercero, es el tema comunicacional, tener la posibilidad de realizar muchos encuentros con los profesores, los estudiantes, los administrativos, con el equipo directivo de la Universidad; cuarto, todo el apoyo del equipo directivo que se revirtió, entre otras cosas, en recursos para el fortalecimiento de UPB Virtual. Quinto, las encuestas que hicimos para consultar a los actores de manera permanente para consultar fortalezas y oportunidades de mejora, y allí, poder identificar que teníamos brechas en profesores, pero también brechas en estudiantes y en padres de familia, y poder constituir el programa de cualificación de usuarios y ofrecer a los estudiantes y a los papás para que aprendieran aspectos relacionados con la plataforma, con las metodologías, cómo hacer un vídeo corto, un mapa conceptual, creo que son elementos importantes. Creo que, al mirar atrás, la humanidad y en especial la educación recibieron la transformación digital más grande de su historia, por supuesto en un proceso inédito que hemos intentado comprender de la mejor manera.

Yo creo que, al principio, el asunto de estar en la casa y trabajar desde la casa, no fue tan complejo, había un cambio de rutina, y grandes entendimientos sobre el cuidado que debíamos tener por la salud y por la vida. Estaba igualmente la necesidad de acatar el aislamiento obligatorio. Existían todas las tensiones relacionadas con la posibilidad de salir, de comprar alimentos porque al principio el asunto fue un poco caótico, pero no fue duro y creo que empezó con estos desarrollos que tuvimos, con el traslado de Teams, el proceso de cualificación en las diferentes plataformas, no fue tan complejo; yo creo que se fue volviendo un poco pesado y angustiante en la medida en que fue pasando el tiempo y nos dimos cuenta de que esto se iba a demorar. Yo resalto mucho el trabajo multi e interdisciplinario, y haber podido establecer, desde el principio y de manera permanente, las reuniones periódicas con el grupo primario, con el grupo de decanos, con el grupo de directores de Programa, con el Comité de Rectoría de la Universidad, con

el equipo de UPB Virtual, que era desde donde estábamos conduciendo la estrategia, que se apuntaló en una cualificación intensiva de los profesores, en unos cursos que se constituyeron obligatorios para todos los profesores de la Universidad, y de todas maneras, empezar a responder a las tensiones que se empezaron a presentar sobre todo con estudiantes, porque había estudiantes que no comprendían el tema, incluso que se preguntaban por qué estábamos en virtualidad, a pesar de que el contexto era totalmente adverso, reclamaban que ellos habían pagado por un programa presencial. Los primeros tiempos no fueron fáciles con los estudiantes mientras se adaptaban a estas formas de mediación, entonces creo que fuimos adaptándonos y haciéndole frente a las situaciones propias de liderar los equipos, trabajar desde la casa, tener agendas extenuantes y agotadoras, pero que se volvían diferentes en la medida en la que se evidenciaba un mejoramiento en las condiciones de la mediación e incrementos significativos en las evaluaciones de percepción realizadas a estudiantes y profesores.

En el ámbito personal pasan muchas cosas relacionadas con la interacción con plataformas, en mi caso, por ejemplo, una anécdota un poco graciosa, es que yo tengo un perro, un perro pequeño y en la pandemia las mascotas se volvieron una compañía, y él está donde yo esté, el perro ronca muy fuerte a pesar de ser pequeño, y estaba en una reunión de Comité de Rectoría y una persona del equipo de trabajo preguntó que: ¿dónde está la vaca? ¿Quién tiene una vaca?, yo respondí: no es una vaca, es un perro muy pequeño un Boston Terrier. Por otra parte, situaciones propias de las tecnologías: hablar y no tener encendido el micrófono, por ejemplo.

La sistematización que uno puede hacer de esta experiencia, además de los factores clave de éxito, citaría la excelente respuesta, la nobleza y el trabajo y responsabilidad que han puesto los profesores y el equipo de colaboradores para que la Universidad no parara ni un solo minuto; para que la Universidad continuara su ritmo y hoy, que miramos hacia atrás, eso que nos planteamos ese doce o trece de marzo, vemos con satisfacción niveles crecientes de desarrollo. Hoy tenemos la Universidad mucho más consolidada y seguimos trabajando en relación con las metas que nos propusimos en estas fases que nos acercaron al campus B Learning.

Reitero, resalto la respuesta decidida y desinteresada de los profesores, no, por supuesto, sin conflictos a veces, sin desazones o situaciones difíciles. Otro aspecto para resaltar tiene que ver con el fortalecimiento de los grupos colaborativos, nosotros tenemos un grupo de G8, del G10, de Universidades Católicas y estos equipos que se consolidaron, como red de apoyo y socialización de experiencias, desde el colegaje, desde contar el dolor, las angustias, apoyarnos y escuchar que esto me está pasando a mí también, qué podemos hacer juntos, y de contar desinteresadamente, sin competencia, las buenas prácticas que estábamos desarrollando y fortaleciendo.

Resalto también el apoyo incondicional que han tenido las directivas; nosotros recurrimos a ellos en varios momentos para aumentar la capacidad del equipo de UPB Virtual, para mejorar el tema de las capacidades de talento humano, y la respuesta era lo que se necesite, lo que sea necesario para dar respuesta, entonces también ese aspecto fue muy relevante.

Creo que ha sido un camino doloroso para muchas familias, de pérdidas emocionales, económicas, de quiebra de empresas, de enfermedades, pero ha sido también un camino en el que, cuando lo miremos en retrospectiva, después de los años, ha sido un recorrido humano, en que la educación, particularmente la educación superior, ante este nubarrón que se avizoraba en el horizonte, cambió abruptamente, pero yo diría, muy positivamente, de rumbo para mirar a otro lado de manera decidida y fortalecer, con todos los retos que tenemos en este momento, para fortalecernos como institución de Educación Superior.

TERCERA PARTE
LOS PROFESORES NARRAN

¿Docente virtual yo? ¡Ni loca!

Cruz Elena Vergara Medina¹

“¿Chicos, están ahí?”²

Contexto: marzo 11 de 2020; este día comenzó mi experiencia de ser profe en pandemia. Entre el 11 y el 12 de marzo, se tenía planeado realizar la presentación de centros de práctica para los estudiantes de psicología. Invitados: 50 empresas y más o menos 150 estudiantes; lugar: Auditorio Juan Pablo II.

El 11 de marzo a las 6:00 a.m. escucho que el coronavirus está cerca y posiblemente van a cerrar la Universidad. “¿Qué hago? ¿Qué hago?”, me pregunté, sin obtener respuesta.

Llamo al jefe y me dice que no tiene información, que proceda con el evento. Entonces, adelante, “¡Bienvenidos! No besos ni abrazos por favor”. Primer desencuentro derivado del Covid19: no abrazos, no besos, no saludo de mano. Era algo así como, “no se me arrimen, de lejitos”; ni ellos ni yo, entendíamos muy bien lo que decíamos.

Llega T, una egresada del programa, que ahora es tutora en un centro de práctica y efusivamente dice: “Profe, no me importa el Coronavirus, ¡cómo no abrazarla si estoy feliz de volver a verla!”. Y acto seguido me abraza y me besa, y detrás de ella un montón más.

¹ Docente -coordinadora de prácticas Facultad de Psicología; adscrita al grupo de investigación ECCO (Educación, Cognición y Comportamiento). Licenciada en Educación Especial, Psicóloga; Especialista en Docencia Investigativa Universitaria; Magíster en Psicología y Salud mental. Apasionada por estudiar fenómenos psicosociales relacionados con la salud mental; la relación alumno maestro y la inclusión escolar de personas con discapacidad.

² Pregunta de apertura y cierre en las clases virtuales; tal como lo dijo una profe: “se siente uno en una sesión de espiritismo”.

En fin, entre chistes y sonrisas, pasa ese primer día de la anhelada actividad.

Marzo 12. Segundo día, 8:00 a.m. Asistencia normal, estudiantes, docentes e invitados externos puntualmente en el auditorio. El mismo protocolo del día anterior: no besos no abrazos. Al cierre una sorpresa: llega una señora a presentar su empresa y ofertar las plazas para practicantes; al cruzar la puerta del auditorio y al acercarse al escenario, no camina, corre, no habla, llora, y sin cruzar palabra, se aferra a mi cuello, me da el abrazo más fuerte que en años he recibido; “¿quién es?”, se preguntan en silencio los espectadores; yo reconozco en esa mujer a la madre de J, mi alumno inseparable de mi época de docente de preescolar; J, hoy tiene más de 20 años, y yo fui su primera profe; J, es autista. Tampoco yo pude contener las lágrimas; también yo la abracé y ese creo, fue el último abrazo que di como profe. Es más, después de ese día, al único que abrazo es a mi amado esposo.

El contacto directo con mis estudiantes, el encuentro cara a cara, es una de las cosas que más extraño. No ver su rostro, no poder ver en su mirada lo que genera mi palabra en su ser, me deja a ciegas; me limita en mi acción. Soy docente y coordinadora de Prácticas y esto eleva al 100 mi desazón por no poder leer lo que sienten en sus rostros o en su cuerpo.

Primera temporada Prácticas en confinamiento, de la perplejidad a la acción

¿Cómo asumir el cambio obligado de la práctica presencial a la virtual? ¿Se puede aprender a ser psicólogo desde la pantalla de un computador? Estas fueron algunas de las preguntas que emergieron de manera insistente al inicio de la pandemia, cuando de manera intempestiva suspendimos las prácticas presenciales. Al comienzo, la principal preocupación se concentró en cómo dar continuidad al proceso académico, ante esto surgieron interrogantes del siguiente orden: ¿Cómo cumplir con las horas de práctica? ¿De qué manera alcanzar los objetivos de aprendizaje? ¿Qué hacer con las prácticas suspendidas desde los escenarios? La respuesta estuvo en la creatividad de los estudiantes y asesores, quienes diseñaron estrategias para fortalecer las competencias resolutivas, propositivas y reflexivas. Poco a poco lo académico, en tanto proceso de aprendizaje, lo pudimos resolver con estrategias pedagógicas.

En el transcurrir de los días, las preocupaciones por lo académico se fueron apaciguando y escuchamos entonces lo que la pandemia develó de la realidad social que viven nuestros practicantes. Emergieron situaciones de mayor complejidad, por ejemplo, algunos se vieron obligados a desplazarse nuevamente a su núcleo familiar. Para algunos fue motivo de alegría, pero para otros, este acto fue retroceder en lo ganado. En los estudiantes universitarios también hay factores de riesgo psicosocial como maltrato, violencia intrafamiliar y condiciones económicas precarias.

Las fallas en la conectividad, la escasez de equipos de cómputo y, en general, las condiciones económicas, se quedaron sin velo en esta época. Parte de la vida privada del estudiante pasó a ser pública, compañeros y docentes conocimos en qué condiciones viven, qué necesidades les apremia, etc. Me quedé sin palabras el día que un estudiante me dijo: “profe, no voy a seguir en procesos de selección, no puedo hacer prácticas. En mi casa no dejan, todo el día hay peleas, gritos y no puedo profe”.

Duele saber también que muchos de los practicantes terminan su vida universitaria sin volver al campus a hacer el ritual de despedida; les tocó dejar su lugar de estudiantes de pregrado, en medio de una pandemia, aunque yo les digo que esto tiene sus ventajas también, los hace únicos en la historia.

Segunda temporada. De mi soledad en las clases

“¿Chicos, están ahí?”, así empezó mi primera clase virtual, y así terminó la última clase de este semestre. “Chicos, ¿están ahí?”, “Sí profe”, dice alguno. Y sí, tal vez, están, no todos, pero algunos sí. En la clase, en el salón de la U estaban; allá podía verlos, sentirlos, allá, me daba cuenta de que alguno apenas estaba almorzando, que otro llegaba “sudado” de jugar un partido de fútbol o de correr desde el bloque de Derecho hasta el de Arquitectura; allá, en la clase, podía ver sus rostros. En su mirada podía descifrar si habían leído, si habían hecho el taller, si vieron la película, si les caigo bien o no; si les molesta mi chiste, si aprueban lo que digo, si lo desaprueban...

En la pantalla no los veo, solo veo sus fotos (algunas parecen ser las del carné de preescolar, o las de quinto de primaria, otras son elefantes, sú-

per héroes, gaticos, flores, etc.) Así no logro saber a quién tengo en clase. Imagino que son Pedro, Felipe, María... y confío en que están. Al finalizar el semestre, me invadió una gran tristeza, imaginé que regresábamos al campus, y que al cruzarme con los estudiantes con los que tuve clase en la época de pandemia, sólo podría reconocer a Diana, Juan Manuel y José Miguel, ellos tres eran los que encendían su cámara y participaban. A ellos tres podré saludar y sonreír con alegría por encontrármelos, a los otros, seguramente les saludaré por cortesía, pero no con la alegría de reconocerlos.

Tercera temporada. De lo tecnológico a lo pedagógico

“¿Profe virtual yo? ¡NO! Ni loca”. Así respondía cada que me decían que hiciera los cursos de UPB virtual. Ser profe virtual era una opción, no una obligación; ahora, no fue una opción, fue la única posibilidad de poder seguir en mi función de profe; función que me moviliza el alma y en medio de la incertidumbre, de la perplejidad y del temor por la cercanía de la muerte, es la pantalla y el suponer que del otro lado están mis estudiantes lo que ha hecho posible que día a día me levante con el ánimo de aprender cómo hacer para que ellos y yo sigamos conectados, no con el aparato, sino con el deseo de saber.

Ahora, en medio de estas jornadas de capacitación en docencia virtual, yo me pregunto: “¿Será que sí logro mantener mi apuesta pedagógica en medio de los avatares que trae la virtualidad? ¿Cómo hacer para que no me gane la desidia que me produce el desencuentro con la plataforma tecnológica en la que reposan los cursos virtuales? ¿De qué manera conservar, en medio de la virtualidad, ese encuentro afectivo con los estudiantes y privilegiar la palabra, las conversaciones académicas como estrategia pedagógica?”.

Dicen que la calidad en la virtualidad se evalúa con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, esto implica que mi calidad docente se evalúa por los aprendizajes que tengan mis estudiantes. Afirma Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación), que el docente se ocupa de formar, educar y evaluar, yo difiero un poco. Yo aspiro a ir más allá de esto porque creo que si algo me convoca como docente es avivar en mis estu-

diantes su deseo de saber; animarlos a tomar decisiones éticas, consecuentes con su apuesta profesional y personal; yo quiero disfrutar del encuentro cara a cara con esos chicos que, llenos de esperanza, acuden a mi clase, con la ilusión de encontrar en mi palabra un saber que no se puede “colgar” en una plataforma. Yo creo que de un encuentro pedagógico queda la palabra, el saber, no el recurso tecnológico ni la estrategia metodológica.

A veces, me siento desgastada, pues la poca energía que me queda en esta época, quisiera invertirla en cosas como la que hago ahora: reflexionar sobre mi acto pedagógico, escribir como una manera de desahogar el alma, como una forma de compartir saberes, y no tener que pasarme horas y horas descifrando cómo diseñar un curso virtual. No obstante, creo que es necesario seguir avanzando en la tarea, y que no sea el desencuentro con la virtualidad lo que me separe de mis estudiantes; por el contrario, que sea este recurso el medio para mantener mi labor docente, una labor que insisto va más allá de la pantalla. Así me lo confirmó una estudiante al enviarme un bello mensaje que decía:

...quedo infinitamente agradecida y no se me olvida esa conversación que tuvimos previo a tomar la decisión de no desistir y explorar otras posibilidades... Nuevamente gracias, porque me dio ese impulso que necesitaba para poder arriesgarme a vivir nuevas experiencias y a descubrir lo que quiero hacer con mi vida, descubrí que en medio de la virtualidad podía seguir aprendiendo y apoyando a mi centro de Práctica....

Lo que me queda es afirmar que loca y todo, ahora soy profe virtual...
¡Gracias a la pandemia!

Digamos que...

Memo Ángel¹

El profesor A, que tenía a su cargo cuatro cursos normales, uno de extensión y participaba en una investigación, tuvo que abandonar la Universidad el día en que la peste entró en la ciudad. La orden había sido clara: irse a casa y no regresar hasta nueva orden. El nuevo virus, algo desconocido, había llegado en avión y ya andaba por ahí. Por las noticias, se sabía que estaba matando gente en China y en Italia. El profesor A, entonces, tomó algunos libros de su oficina y se fue a casa. Al atravesar la puerta de la Universidad y sentirse en la calle, supuso que en cosa de 15 días el asunto estaría resuelto. Vio pasar buses, taxis, motos, carros particulares, ciclistas. Hacía un buen clima y olía a contaminación. Oyó pasar un avión por encima.

En la mañana en que llegó la orden, el profesor A bebía un café y conversaba con un profesor de ingeniería y una profesora que tenía cursos virtuales. Y fue ella, antes de que todos se fueran, la que le instaló Teams en la computadora y le enseñó a introducir a los estudiantes en los cursos. “De ahí en adelante, es como un juego”, le dijo. Digamos que sí, dijo el profesor A, e imaginó que iniciaba algo parecido a *El viaje del profesor Caritat*, una novela de Steven Lukes. La historia era absurda, hablaba de las desventuras de la razón y en la carátula, el profesor A la recordaba bien, se veía a un profesor calvo y de gafas, gordo y de corbata, volando por encima de unas montañas rojizas que en la cima tenían triángulos con un ojo adentro. Claro, la historia del profesor Caritat no sería la suya. Al profesor A no lo buscaba nadie ni vivía en un sistema totalitario. Sólo tenía que irse a casa para que el virus no lo tocara.

Ya en casa, almorzó, descansó recostado en la silla que tenía en el balcón y pensó que todo lo que pasaba hacía parte de la vida. Y 15 días o un

¹ Escritor colombiano de origen sefardí (judío español). Nació en Medellín en 1954. Es comunicador social-periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana y doctor en Filosofía de esa misma Universidad.

mes, todo sería una experiencia. Y a eso de las tres de la tarde encendió la computadora y comenzó a revisar Teams. Permitía chatear, entrar en una reunión tele presencial, poner tareas, enviar material, almacenar documentos y cometer errores que lograban corregirse fácil. De la calle le llegaron los gritos de un hombre que anunciaba el fin del mundo y los castigos del Señor. Debe estar sobre informado, pensó el profesor A y comenzó a usar el programa. Les escribió a los estudiantes para informarles que el curso seguiría por Teams, saludándolos y pidiéndoles que certificaran que la comunicación les había llegado, anexando también su correo personal y el número de su teléfono celular (les aclaró que no contestaba más que mensajes por WhatsApp). También les escribió que cada clase se iniciaría con un gráfico pertinente al tema. Ese fue el primer día de encierro.

El segundo día, el profesor A comenzó sus clases. Envío sus gráficos hechos a mano y detallando cada aspecto con dibujos simples, conversó con los muchachos y todos entendieron lo que estaba pasando. Lo del virus estaba claro, aunque la ciudad seguía funcionando afuera. Digamos que, se dijo el profesor A, hay gente que se entera tarde o que no cree. Tanta mentira, tanto escándalo noticioso, tantos amuletos. Y así pasaron los 15 días y luego el mes. La cuarentena se seguía. Y la ciudad viva del segundo día se fue apagando y se volvió lenta; el asunto iba en serio. Pocos vehículos, gente con tapabocas y un renacer inusitado de la naturaleza: aparecieron muchos pájaros, los árboles se vieron más verdes y el cielo dejó de tener ese color gris-amarillento difuso para volverse azul. El profesor A, que se levantaba temprano, tomaba un baño rápido y se ponía cómodo para sentarse frente a la computadora, les hizo un anexo a sus clases. Al iniciarlas, después del saludo, puso una reflexión que tocara con lo que estaba pasando (usó los libros de su biblioteca para ello y también las que recordaba), incorporando también un comentario sobre cómo veía y oía la ciudad desde el lugar en que estaba escribiendo. Le pareció que a los muchachos había que motivarlos y hacerlos caer en cuenta de los colores, las formas, los sonidos y la mejor manera de asumir el encierro, convirtiendo cada casa en un mundo por descubrir y ordenar. También les habló de lo que estaban viviendo los que tenían que salir a las calles a ganarse la vida: mensajeros, gente de la salud, policías, barrenderos, conductores de vehículos que cargaban algo esencial, los que empujaban carretas anunciando aguacates, bananos, na-

ranjas. La vida se estaba convirtiendo en otra cosa y había que habituarse a ella. Digamos que estamos viviendo en otro planeta, les dijo. Y así, entre gráficos, exposiciones, materiales enviados, discusiones y solución a primeros problemas, terminó el semestre. Como en las clases presenciales había conocido a los alumnos, le dio pena dejarlos. Con ellos había pasado de un mundo a otro, igual que le pasó al profesor Caritat, solo que en el caso del profesor A la razón no se vio alterada. Le ayudó mucho dejar el celular en un cajón del escritorio. Lo revisaba dos veces por día.

Antes de iniciar el segundo semestre (a los estudiantes ya no los conocería personalmente sino a través de fotos y unos pocos datos), el profesor A había ordenado, bien que mal, su vida de encierro. Cada 15 días salía para ir al cajero por dinero y compraba algo a las carreras, ya conocía a los mensajeros que le traían el mercado a casa, con sus hijas tenía dos conversaciones diarias y en la noche les respondía a los amigos, que le enviaban chistes y memes críticos. Reírse antes de dormir no estaba mal. Además, sabía que sus amigos estaban bien. Un enfermo no manda chistes. También, había hecho un curso virtual sobre Moodle, que al principio lo molestó porque se enredaba entendiendo los conceptos, pero al final ya todo fue un juego. La profesora del día en que él salió de la universidad, tenía razón. Así que en Moodle supo cómo montar un curso siguiendo la carta instruccional, anejar etiquetas, crear hipervínculos, subir material de base, anunciar foros.

Los días antes del segundo semestre de clases recorrió la nueva plataforma y le pareció útil, aunque encontró un problema en ella: no permitía la discusión sobre la actualidad (y responder preguntas de inmediato) lo que sí permitían las clases presenciales y tele presenciales. Digamos que lo actual y la conversación informal también hacen parte de la enseñanza, se dijo. Pero no tuvo problemas: usaría Moodle para profundizar más con la ayuda de textos, audios y videos, y Teams para sus clases de a diario. Porque sus clases, iniciado el semestre, las hizo siguiendo el horario estipulado por la universidad. Hay que estar en clase, sentirse en clase, saber que el profesor está ahí. Eso lo tenía claro.

Para el segundo semestre, el profesor A se ayudó también de diapositivas que fueran claras y de impacto: imágenes de la evidencia y frases que cerraran la totalidad de un concepto. Eso lo había aprendido cuando era

publicista. Como en los cuentos, un cartel (en este caso una imagen) gana también por *knock out*. ¿Cuántos *powerpoints* hizo el profesor A? Uno por clase, con un mínimo de 30 diapositivas. Digamos que cada exposición debe ser un documental, se dijo y lo aplicó. Los ojos de las montañas sobre las que volaba el profesor Caritat, le dieron la idea de los alumnos que certificaban que estaban en Teams. Ojos que lo miraban y veían el contenido, que cuestionaban la imagen y daban inicio a la pregunta. Digamos que una clase es un espacio de preguntas, se dijo el profesor A, y hay que estimularlas. Él mismo, creando el *powerpoint* se hacía preguntas. Era como entrar en una exposición y salir de ahí con las ideas claras.

Corrió entonces el segundo semestre. Caras de alumnos, voces, gráficos (que cumplían la tarea de tablero), reflexiones para iniciar el día, manitos indicando la presencia de los asistentes, alguna carita sonriente que indicaba que estaba contento. Y en ese segundo semestre, el profesor A creó una carpeta para los trabajos que le enviaban los alumnos y otra para sus inquietudes y problemas. También creó una para textos y archivos pertinentes. Digamos que la computadora se puede convertir en un salón de clases con biblioteca incorporada. Sin embargo, al profesor A le faltaba algo. Ir a la universidad, hablar con otros profesores (a la mayoría les aprendía cosas), tomarse un café y caminar para buscar respuestas. Y si bien en su casa caminaba, no era lo mismo. La casa es un espacio que cambia poco. Todo se mantiene en su sitio y más cuando se la ordena. No así la universidad, que cambia cada tanto debido a la gente que se mueve por ella, a los asombros de lo que se aprende de otros, a las novedades que presenta la librería y al hecho de que para llegar a ella hay que cruzar un trozo de ciudad. Digamos que la vida corre lenta en el encierro, se dijo el profesor A. Y dibujó en un cuaderno, el mismo que utilizaba para sus gráficos, distintas formas de no salir de un espacio.

Y si bien se divertía cuando hacía sus diapositivas sobre la ciudad y las culturas, en torno al arte y las creencias, y a que a veces se ofuscó porque estaba trabajando el doble, entraba en Moodle para revisar los materiales y aclarar conceptos. También configuró mejor su espacio de trabajo (se burló de muchos consejos que encontró en la red para que lo vieran a uno bonito), situándolo en diversos lugares de su casa, leyó libros que

lo ubicaran en otro parte y otro tiempo, y se hizo a la idea (Isaac Asimov le ayudó mucho) de que estaba en Alfa Centauro y desde ahí se ponía en comunicación con otros. Durante unos días imaginó que era el farolero del que hablaba Antoine de Saint Exúpery en *El principito*. Su lugar era un asteroide y allí su oficio era encender y apagar luces. Esto le hizo olvidar que a veces le dolían las piernas y que tenía sueños en los que no paraba de buscar diapositivas que faltaban para sus cursos. Digamos que en los encierros continuados y en la virtualidad (donde el otro es una especie de certidumbre que desaparece apagando el micrófono y la cámara) al cerebro le pasa algo, se dijo. Añadiendo que se dedicaría a estudiar la vida de las hormigas, esos animalitos que no duermen y no paran de trabajar. Buscaré el método que tienen para mantenerse tan activas, se dijo.

El profesor A terminó el semestre sin problemas, aunque tres alumnos desaparecieron de la pantalla y no hubo cómo rastrearlos. Digamos que no resistieron el encierro o la carga de materias que habían tomado, que se enfermaron o que algo les pasó en sus casas (un contaminado, violencia intrafamiliar, soledad, necesidad de trabajo), se dijo. Hay asuntos que el profesor no controla, eso le pasó también en la presencialidad. De repente una cara que había visto no la volvía a ver, un asiento que tenía una presencia dejó de tenerla. Los hombres y mujeres somos iguales en la base de datos, pero por fuera de ella, están las particularidades, se dijo. Esta vez, mientras el profesor A hacía la reflexión, estaba en el balcón de su casa y miraba el pequeño parque que tenía en frente. Allí una muchacha hacía ejercicios mientras de los árboles llegaban trinos de pájaros callejeros.

Durante este segundo semestre, el profesor A tomó notas en una libreta: el clima es cambiante, los bronquios sufren y no se puede trabajar en lugares abiertos, hay que esperar a algunos alumnos (algunos tienen problemas para conectarse o comparten una computadora entre varios), la tele presencialidad crea la sensación de estar en la universidad (al menos mientras dura la clase), la familia es lo más importante que me ha pasado, preocuparse por otro es algo necesario, la virtualidad nos llevará a cursos presenciales al escondido, tener a otro presente es saber que yo estoy vivo, he aprendido mucho tratando de hacer los cursos más ágiles, ya convivo con la tecnología, ¿qué hubiera pasado con los musulmanes si Mahoma hubiera

impartido sus enseñanzas desde una computadora? ¿Qué diferencia hay entre un profesor y un maestro?, el sueño de un terrorista es dañar la red de Internet y crear el gran caos, etc. Las notas las acompañó el profesor A con dibujos graciosos. Y con base en ellas escribió artículos, hizo comentarios en las conversaciones por Meet y se quedó dormido pensando en otros asuntos, como esos alumnos que después del curso le escribieron diciendo que querían conocerlo, darle un abrazo y beber un café con él.

Ahora, en el tiempo de no clases, el profesor A ha escuchado a otros profesores por la plataforma de Webex, que hablan del uso del nuevo E-Learning. También hace un curso de Calidad en la enseñanza virtual y ha perdido el primer test, pero tiene opción de hacer un segundo. Vuelve entonces a leer los documentos y toma notas. Está saliendo de una gripa que lo asustó mucho y sigue dirigiendo una tesis de doctorado que habla de la ética difusa en todo lo material que construimos. Digamos que lo difuso es en lo que estamos, se dice. Mira la taza de la que bebe café y se pregunta cómo la hicieron.

Para que el juego no termine. Pensando el aprendizaje significativo de las teorías de la personalidad

Eliana María Urrego Arango¹

La conciencia y la papaya

La señora Urrego se lleva un pedazo de papaya a la boca, no puede creer, todo está en silencio. No sabe qué le dirá en dos horas a esos muchachos. No hay manera de inventar excusas para salir del paso. Debe reconocer que el juego está a punto de arruinarse. Sonríe, se sigue haciendo ilusiones, quizá esto que ocurre sea un sueño o no sea tan grave o no sea más que una exageración.

Hay en todas partes unas criaturas diminutas que han surcado los siete mares, navegan por el aire causando estragos en el lugar donde arriban. No, no, no son piratas, pero sí son algo parecido, cuando desembarcan todo el mundo debe encerrarse en sus casas y no dejarse ver, no hablar con nadie y protegerse con rituales muy puntuales. La vida de los humanos ha sido arrinconada por estos seres, vaya paradoja: el gran invasor se ve invadido por un enemigo invisible. La papaya puede venir con las criaturas, todo puede contenerlas, nada es seguro, nunca nada ha sido seguro, pero ahora lo afirman en las noticias.

¿Qué va a decirle a esos muchachos?, vuelve a preguntarse la señora Urrego. Quizá lo mejor es decir que el juego terminó, que se olviden de esos a los que vienen encarnando, que dejen atrás los rasgos captados y que vuelvan

¹ Docente de la Facultad de Psicología. PhD. en Literatura por la Universidad de Salamanca. Miembro del Grupo de Investigación *Psicología: sujeto, sociedad y trabajo*. Ha acompañado el curso de Teorías de la Personalidad a partir de una experiencia significativa que se ha denominado *El personaje en el aula*, donde se usa teatro aplicado a la educación.

a guardar la ropita con la que iban a vestir esas extrañas maneras de ser. Les pedirá que apaguen la luz y que recojan el sofá donde está sucediendo todo. Las criaturas nos interrumpieron y el estruendo de sus pasos no nos deja cantar.

La papaya parece seca. La señora Urrego frunce el ceño, está triste y asustada, este año se cumplen diez años de estar haciendo una función teatral con las teorías psicológicas. Una década aprendiendo a jugar, construyendo reglas, armando estrategias, reordenando, escuchando, observando... y ahora, ¿ahora qué? ¿Qué va a decirle a esos muchachos? El escenario está vacío, el marco cambió, se hizo pequeño, más hermético, su luz se proyecta en la cara, los colores no son naturales, las voces llegan a través de conexiones mecánicas. El espacio es táctil, pero sin textura. La geometría se aplanó, el escenario quedó por fuera de esta realidad, las pantallas no lo enmarcan. Todos estamos en una sola escena repetida, la señora Urrego, y yo y también esos muchachos.

¿Qué dijo entonces la señora Urrego? Miró fijo a las luces del marco, manifestó su confusión, recordó que jugaban a la comedia del arte con las palabras de Darío Fo. Evocó la última escena, cuando juntos armaban la entrada a la casa de ese ladrón: “Quizá el señor Fo nos dé la clave: ¡No hay pandemia que por bien no venga!” el juego ha cambiado, “denle *play* para continuar”.

¿A qué jugamos ahora?

Si alguien tira una pelota y otros corren detrás de ella, la golpean, la lanzan, la abrazan, se está ante una danza orgánica, amorfa, placentera. El juego es otra cosa, es movimiento acompasado por unos límites, por unos propósitos, por una espacialidad que da verosimilitud a cada decisión. La señora Urrego lo sabía, de hecho, era lo único que tenía claro en aquel momento. Propuso nuevas reglas y remendó el objetivo en un intento de paliar los estragos que había causado la llegada de las criaturas. Tuvo miedo de abandonar lo conocido, aferrada a normas ya sabidas y probadas, recompuso la situación y siguió jugando.

Los movimientos iniciaron, los jugadores reanudaron con ímpetu las jornadas, llevaron insumos, cambiaron sus trajes, aceptaron las nuevas normas. Al paso de una semana, la señora Urrego se vio a sí misma solitaria dentro del nuevo marco, el ánimo del inicio mudó en una participación tímida y perezosa. El escenario, estrecho y sin olor, no aceptaba esos cuerpos que se querían expresar desde la carne. El papel digital, con sus angostas medidas, aniquilaba el sentido del juego.

Todos miraban expectantes, incrédulos y nostálgicos, cómo se disolvía y alejaba aquello que habían armado. Seguían sintiéndose compañeros, jugadores, compartían el deseo de continuar, nadie, y en ese nadie estaba incluida la señora Urrego, sabía cómo o con qué hacerlo. El tiempo era muy corto, quedaban solo unos días. ¿Sería mejor dejarlo así? ¿Sería mejor un cambio? ¿Sería mejor no rendirse? Estaban enfrascados en estas reflexiones y conversaciones cuando saltó la alarma del cronómetro. ¿Qué ha pasado?, preguntó la señora Urrego. Las respuestas fueron palabras hermosas sobre las vicisitudes, los temores, las angustias, el placer, la creación, el amor, el aprendizaje, la personalidad –que era su tema–, sobre la posibilidad de compartir, de vivir el cambio y de aceptar las frustraciones de lo que no pudo llevarse a cabo.

La señora Urrego escuchó, se dolió, se alegró de aprender, se disculpó por no saber y entendió que no era tiempo de comprender, sino de hacer, resolver, sobrevivir y acompañarse. La señora Urrego preguntaba: ¿Qué le digo yo a los próximos muchachos? ¿A qué jugamos ahora? Siguió escuchando y de allí nació un nuevo juego. Si la palabra es el recurso, si el lenguaje nos sigue siendo permitido en este corto y desconocido escenario, el cuerpo dictará el sentido, no lo actuará, lo dictará: jugaremos a crear un personaje escrito.

Jugar en un mundo plano

Son muchos meses detrás de las ventanas reales y virtuales. La señora Urrego se come otro pedazo de papaya mientras escucha la noticia del paso de las criaturas por el mundo. Tendrá frente a sí recuadros con nombres nuevos, sólo nombres, sin una historia, sin una estatura, nombres con su voz distorsionada por los aparatos. ¿Qué les dirán a estos muchachos-nombres? Esta vez la pregunta viene en plural, no estará sola, su compañera de siem-

pre, su maestra y su amiga, esta vez estará a su lado para hablar, para decir algo, como lo han hecho durante diez años. Antes de eso, quiere contarle a Luzo lo difícil que fue seguir jugando. Es obvio que Luzo lo sabe, lo imagina, lo intuye, pero ella quiere relatarle todo y proponerle el nuevo juego.

La señora Urrego y Luzo hablaron a las voces de los recuadros y les dijeron: seremos creadores de un personaje, como insumo tendremos nuestras propias vivencias y los conceptos de los teóricos de la personalidad. No sabemos qué saldrá. Hay que inventar hombres y mujeres que sean posibles, ensoñarlos con vida, con contradicciones, esperanzas y desencuentros. Tendremos unas cartas con coordenadas que nos señalarán unos sentidos; serán seres hechos de palabra, de trazos, de características imaginadas. Después de la última pincelada, los presentaremos en una ceremonia.

Las voces aceptaron, se sentaron frente a las cartas e interpretaron las coordenadas. Los personajes empezaron a adquirir vida y se cargaron de palabras, los nombres-vozes se convirtieron en muchachos con historias por contar, el soplo de aliento que infundían a ese ser que creaban los iba revelando a ellos mismos. El juego estaba en marcha, todos lanzaban sus apuestas, armaban sus estrategias, disfrutaban de sus habilidades y se enfrentaban a pequeñas derrotas. El escenario plano se fue haciendo esférico, profundo, puntiagudo, imposible de capturar. Le salieron aristas y extensiones, la palabra lo expandió para dar cabida a las imágenes, a la metacognición, a las ilusiones compartidas.

Es el día del ritual de bienvenida, los personajes recién creados deambularán por una galería virtual. La señora Urrego, con un pedazo de papaya en el tenedor, siente una vez más cierto temor. El juego ya fue jugado, es el fin de partida. ¿Qué encontrará allí? ¿Qué rostro podría asomarse? ¿Hamlet, Frankenstein, Bob Esponja? El dolor de estómago no es más que vértigo, no hay vuelta atrás, deben pasear el mouse por los pasillos de ese blog. Allí están en perfiles de Instagram, en cuentos, en avatares, en ilustraciones, en videos actuados, en diversidad de formas, ahí están esos rastros humanos, creaciones que entrelazan intimidad, preguntas, identidades, deseos... El juego sigue activo. La señora Urrego camina por su casa, despacio, con una sonrisa, sintiendo el frescor del agua mientras lava el plato en el que tenía la papaya.

La virtualidad como oportunidad para el desarrollo de competencias en los practicantes del Centro de Atención Psicológica

Natalia Acevedo Gómez¹,
María Antonia Duque Arboleda²
y Susana Castrillón

El Centro de Atención Psicológica (CAP) de la Universidad Pontificia Bolivariana, fue creado hace 22 años como centro de práctica para los estudiantes del programa de Psicología de la UPB. Su propósito actual es velar por la salud mental de la comunidad educativa, sus familiares, usuarios externos, empresas e instituciones educativas; para esto cuenta con profesionales y practicantes, además, presenta un amplio portafolio de servicios en los distintos campos de actuación de la psicología: clínico, neuropsicológico, organizacional, educativo, social y deportivo.

Uno de sus principales proyectos, en el campo organizacional, es la realización del proceso de selección de los conductores del Sistema Metro de la ciudad de Medellín, que, junto con la Fundación Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional, llevan aproximadamente más de 12 años ejecutándolo. Este proyecto tiene como objetivo fundamental brindar oportunidad de acceso al trabajo a estudiantes de diferentes programas académicos en la ciudad de Medellín para que logren, a través de este proceso,

¹ Psicóloga, Especialista en Gestión Humana y Magíster en Gestión Humana para Organizaciones Saludables de la UPB; docente del programa de Psicología y Jefe del Centro de Atención Psicológica. Más de 20 años de experiencia de trabajo en campo y 12 años de experiencia docente, enfocada en cursos de pregrado y postgrados relacionados con la preparación para la vida laboral y profesional y los temas de Talento Humano, asesora de prácticas y tutora.

² Psicóloga egresada del Programa de Psicología de la UPB. Líder del área Organizacional y Educativa del Centro de Atención Psicológica; docente de cátedra de los cursos de contextos profesionales para la Escuela de Ingeniería; tutora y asesora de prácticas profesionales.

obtener recursos que les permita, en primera instancia, cubrir los costos de sus estudios y aportar mejoramiento de su calidad de vida, al igual que la de sus entornos familiares y sociales.

El CAP de la UPB, dentro de este proceso de selección, se enfoca en la realización de tres fases que consisten en: centros de valoración, entrevistas individuales y visitas domiciliarias. Al proceso se presentan más de 1.000 candidatas cada semestre y de estos pasan entre 400 y 600 estudiantes a la primera fase, lo que implica que sea un proyecto de selección masivo; este proyecto se había desarrollado históricamente desde la presencialidad, pero, a propósito de la emergencia sanitaria presentada por el Covid-19, se debió dar un giro a la propuesta de valoración y evaluación para realizarla a través de la mediación virtual.

La primera fase corresponde a los centros de valoración. Un centro de valoración es un método que se usa para evaluar a los candidatos a través de un conjunto de ejercicios que permiten a los evaluadores observar las habilidades y las competencias según el perfil del cargo (Grados, 2004). En el caso del proceso en mención involucró la participación del equipo de practicantes de Psicología del CAP, dado que implicaba el mayor reto respecto a los cambios sobre el método evaluativo, en el que correspondía diseñar nuevas herramientas para identificar el comportamiento de los candidatos en diversas actividades y predecir o acercarse al posible desempeño futuro que tendrían en el puesto de trabajo. Esto, además involucraba desplegar un amplio proceso de formación y capacitación para los practicantes, buscando desarrollar competencias como el pensamiento crítico, capacidad de análisis, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, solución de problemas, entre otras.

El proyecto estaba contemplado para comenzar mediados de marzo; por motivo de la cuarentena obligatoria se decidió aplazar el inicio del proyecto y esperar el retorno a la presencialidad. Luego de tres meses, y por las disposiciones de bioseguridad establecidas por el Gobierno nacional, no se contaba con las condiciones necesarias para desarrollar el proyecto como se había venido ejecutando en los años anteriores, por lo tanto, el cliente aceptó la iniciativa presentada por el CAP-UPB de realizar el proceso 100% virtual. Esta decisión hizo que el proyecto y sus fases se tuvieran

que replantear y ajustar a la virtualidad, lo que derivó en un reto tanto para los profesionales como para los practicantes en el diseño y elaboración de las etapas, pues surgían inquietudes respecto al alcance y al logro de los objetivos.

Era necesario replantear el número de candidatos que podían ser evaluados, teniendo en cuenta las limitaciones que las plataformas presentan, dado que era requisito poder observar el comportamiento de los candidatos, teniendo en cuenta que, en la valoración y evaluación de competencias, la observación del actuar y pensar del individuo es el elemento fundamental. También se debían reevaluar los materiales a utilizar; había que pensar en elementos que los candidatos pudieran tener en sus casas; además, no se podía perder de vista el objetivo principal de esta etapa que era, por medio de actividades o juegos, evidenciar el nivel de desarrollo de las competencias requeridas para el cargo en cada uno de los aspirantes.

Este proceso implicó un reto para el CAP en lo profesional y en lo formativo. Por un lado, se debía responder al cliente con la misma eficiencia y profesionalismo que siempre, pues la exigencia del mismo implica que las personas seleccionadas tengan una alta adaptación al cargo y se reduzca la rotación. En cuanto al aspecto formativo de los practicantes, implicaba que tuvieran todo el contexto y manejo del proceso en actividades y perfil que requería el cliente, puesto que era la primera vez que participaban en el proyecto, y debían conocerlo a profundidad para lograr llevarlo con éxito a la virtualidad.

Lo anterior implicó una búsqueda de recursos, información, creatividad y adaptación, ya que era la realidad que nos ponía a todos en un mismo plano, tanto profesionales, líderes, jefe y practicantes puesto que era la primera vez que realizábamos un proceso de selección masivo de forma virtual. En esta experiencia de aprendizaje era fundamental el desarrollo de las capacidades humanas expuestas en el currículo de la UPB, específicamente:

el pensamiento crítico, el cual consiste en asumir una posición fundamentada desde el análisis, la síntesis y la asociación para intervenir un fenómeno, a partir del manejo de la incertidumbre, el conflicto y la paradoja; el pensamiento sistémico, que permite comprender la realidad a partir de una mirada integradora

entre las partes, sus relaciones y las propiedades que la constituyen, para asumir las diferentes perspectivas de solución a los problemas y necesidades humanas y por último, la autonomía, que invita a actuar con libertad, independencia, responsabilidad y sentido crítico y propositivo en la toma de decisiones, y lo evidencia en sus formas de aprender (Pérez Rojas et al., 2019, p. 10).

Privilegiar la posición activa y crítica de los practicantes, por medio del acompañamiento docente, fue fundamental para el desarrollo de este proyecto, así como abrir un espacio para el análisis y solución de problemas desde un rol profesional, siendo este un acercamiento a la realidad del mundo laboral. Acompañarlos en el aprendizaje, por medio del análisis crítico y la búsqueda de alternativas fue la premisa adoptada por el CAP para que los estudiantes pudieran comenzar a desarrollar competencias profesionales, entendiendo estas como la disposición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la actividad laboral, resolver los problemas de forma autónoma y estar capacitado para actuar en su entorno laboral (Gonczi y Athanasou, 1996).

Para replantearse las actividades se programaron reuniones virtuales con los psicólogos, líderes y practicantes en las que se realizó una lluvia de ideas, centradas en la revisión de los ejercicios y actividades que se tenían planteadas para la evaluación de competencias en presencialidad y los requerimientos que se tienen en virtualidad, que exige tener en cuenta un trabajo más dinámico, en el que se logre un proceso de participación más activa, y ejercicios que permitieran, a través de las cámaras, evidenciar comportamientos clave en los participantes, en sus actitudes y comportamientos, así como considerar, dificultades de conectividad de los aspirantes, problemas como falta de computador, ausencia de servicio de internet en sus hogares y disponibilidad de algunos materiales que se tenían para los ejercicios iniciales; por tanto, se construyó un nuevo protocolo de ejecución de actividades. Posteriormente, con los practicantes se programaron encuentros a través de video-llamadas y se llevaron a cabo los ejercicios planteados, se contextualizó sobre el cliente, el perfil del cargo y se resolvieron dudas que les permitieron desarrollar las competencias necesarias para la realización del proceso; esto implicó capacitación y entrenamiento constante durante dos semanas, en temas como: identificación y valoración de competencias,

virtualidad y selección de personal, simulacros de centros de valoración desde la virtualidad .

El reto del CAP como centro de práctica fue crear una nueva forma de realizar un proyecto porque no se podía desconocer que estábamos en medio de una pandemia y los estudiantes se encontraban viviendo las realidades desde sus hogares, y el apoyo debía ser académico y formativo, además del componente emocional, así como sobre el manejo del tiempo. El rol del tutor se transformó del acompañamiento académico y profesional, al acompañamiento integral y el énfasis pasó de ser exclusivamente académico, concerniendo no sólo al trabajo, sino la inclusión del componente emocional partiendo de la tesis de que quien no se hace cargo de lo emocional no tiene elementos para hacerse cargo de lo profesional.

Adicional a lo anterior, la tutoría con los practicantes hizo énfasis en un segundo elemento que fue el desarrollo de la autonomía y la adquisición de responsabilidades por parte de los practicantes para que comprendieran lo que conllevaba el quehacer profesional y se hicieran cargo de sus decisiones. Este representó uno de los mayores retos, dado que, en ocasiones, el practicante tenía dificultades en el manejo del tiempo y demandaba más acompañamiento, lo cual pone de frente la necesidad de replantearse la metodología para responder a las necesidades del practicante y acomodarse igualmente a los tiempos de la tutoría.

El logro de este proyecto, más allá de cumplir con las expectativas y exigencias del cliente, y de desarrollar el proceso de una forma satisfactoria, permitió que tanto los profesionales, líderes y practicantes adquirieran más herramientas para la implementación de propuestas y metodologías más allá de las establecidas y tradicionales, crearan nuevas estrategias valorativas basadas la virtualidad, a través de ejercicios de participación con el diseño de construcción de elementos con materiales básicos que se pueden conseguir en el hogar, creación de cuentos, historia e identificación de elementos clave para la construcción conjunta. Abrir la mente y poner en pro las competencias blandas para la creación de nuevos procesos, era el principal reto. Flexibilizarse, adaptarse y responder a la nueva realidad, involucraba competencias como la comunicación asertiva, trabajo en equipo, análisis del entorno y resolución de problemas, las cuales eran fundamentales para

el desarrollo formativo en la virtualidad, debido a que este implicaba un relacionamiento distinto entre practicantes como con los tutores, basado en la construcción conjunta desde la aplicación de saberes, capacidades y competencias desarrolladas durante el tiempo de práctica que se llevaba antes de la pandemia.

Las competencias mencionadas se pusieron a prueba en diferentes momentos y permitieron a los practicantes adquirir aprendizajes más allá de lo académico, sobre todo respecto al relacionamiento y el desenvolvimiento en el mundo laboral a través de idearse nuevas formas de comunicación, manejo del tiempo y cumplimiento de objetivos mediados por las TIC. Fue un proceso de enseñanza- aprendizaje, en el que mientras se acompañaba a los practicantes en su formación, se cumplían los logros como Centro, teniendo en cuenta las necesidades y expectativas del cliente. El reto estaba en invitarlos e incentivarlos a adquirir una postura profesional, adaptarse al entorno, flexibilizarse en pensamiento y la forma de aprender, así como poner en práctica los aprendizajes desarrollados a lo largo de la carrera.

A los docentes involucrados en este proceso de aprendizaje les implicó diseñar estrategias que permitieran el manejo y acompañamiento de las emociones de los practicantes que iban surgiendo en medio de su primera experiencia en una práctica virtual, dar a conocer de sus miedos e incertidumbres frente a un proceso que no estaba cumpliendo con sus expectativas de aprender a trabajar en la presencialidad, acompañar y enseñar la importancia de la adaptación como competencia fundamental en el desarrollo del ejercicio profesional, realizar actividades y espacios académicos que contribuyeran a la creación de nuevas formas de analizar un campo de la psicología en la virtualidad, con reflexiones sobre la importancia de la apertura al cambio y sobre la gestión que implica entender y darse cuenta de que la realidad laboral puede ser distinta a las expectativas que genera la academia, pero que finalmente, lo que se estudia durante la carrera universitaria permite tener conceptos, teorías y formas de entender el mundo laboral que son la base para el desarrollo de las competencias profesionales. Sin embargo, el reto está en que lo que se aprendió se adapte a la realidad del mundo laboral y poder dar respuesta a las necesidades que se demanden a partir del ejercicio profesional, así como producir cambios que aporten.

Este periodo académico como docentes y tutores puso en evidencia la necesidad de ver al estudiante como un ser humano que, frente a los cambios, experimenta diversas emociones que, si no se acompañan, pueden limitar y frenar el desarrollo de las competencias. Fue un reto humano que implicó diseñar estrategias de comunicación, de cercanía y apoyo en la virtualidad, el estar presente y dispuesto para los estudiantes a pesar de no tener contacto físico fue el factor diferenciador que posibilitó el establecimiento del rol tutor-practicante, para desarrollar tanto los conocimientos académicos como las competencias propias del ejercicio profesional, aspecto destacado por los estudiantes como el factor diferenciador para hacerle frente a esta vivencia retadora y sacar el mejor provecho de ella.

Referencias

- Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Limusa, Grados, J. (2004). Centros de desarrollo y evaluación. Manual Moderno.
- Pérez Rojas, J. G., Álvarez Posada, S., Uribe Ríos M. y López Vélez B. E. (2019). Capacidades Humanas y Competencias: ¿cómo se entienden para el currículo de la UPB? Colombia. Universidad Pontificia Bolivariana.

Pasando del Laboratorio de Anatomía Humana a la anatomía informática y virtual

Juan Camilo Suárez Escudero¹

En su momento tuve la oportunidad de ser formado o forjado como futuro docente, en medio del espacio llamado monitor/docente de tres cursos del programa de medicina UPB: anatomía, microbiología e investigación. De los tres cursos, el mayor tiempo lo pasé en el curso de anatomía humana: un curso esencial en la formación de profesionales de la salud, parte fundamental de las ciencias básicas médicas que, si bien no es propio de la medicina, su manera, grado de profundidad y rigor sí es diferente cuando se le compara con otros programas. En la historia de la medicina se le considera la ciencia básica más clásica, la primera cátedra y columna vertebral de las ciencias médicas. De manera que no tengo una formación formal en pedagogía o licenciatura en educación: soy un profesional de la medicina, que en medio de su formación y práctica asistencial, fui guiado por varios docentes, la gran mayoría médicos sin formación formal docente, y en la interacción con pacientes, familiares y cuidadores, a enseñar y formar en pregrado y postgrado en ciencias de la salud, y a explicar y argumentar decisiones médicas complejas en los ámbitos de las neurociencias, discapacidad humana y rehabilitación.

Gracias a los docentes y médicos del curso de anatomía entre los años 2002 y 2007, cuando fui monitor/docente, recibí, conocí y aprendí el modelo clásico de enseñanza y aprendizaje de la anatomía humana, conocido pedagógicamente como el modelo descriptivo (modelo regional para otros) y

¹ Médico y cirujano UPB, especialista en rehabilitación neuropsicológica de la Universidad CES. Candidato a doctor en Ciencias Médicas UPB. Docente de pregrado y postgrado, coordinador de anatomía humana desde el año 2010, e investigador responsable de la línea de investigación en Discapacidad y Rehabilitación, del grupo de Investigación en Salud Pública ECS-UPB.

centrado en el cadáver, a través de clases magistrales con detalladas descripciones en cuanto a peso, relaciones neurovasculares y formas de cada región y estructura corporal, disección de cuerpos y piezas anatómicas guiada en el laboratorio por parte del docente, interminables libros de anatomía descriptiva, libros tipo atlas con dibujos y fotografías que guían al estudiante en su comprensión de la anatomía humana, y docentes que disfrutaban más del tablero que de opciones informáticas (recuerdos del Dr. Bernardo Gallego, quien dibujaba cada estructura anatómica en el tablero, una hora antes de iniciar sus clases, y profunda animadversión por *Power Point*[®]).

En cierta medida, los cursos de ciencias básicas en las facultades de medicina, son instituciones, una mezcla entre exigencia, experticia, discursos para unos y dialéctica para otros, que más allá de aproximar a estudiantes a la complejidad del estudio y comprensión de cómo está conformado el cuerpo humano, forjan carácter profesional y médico; y así el estudiante no lo comprenda en su momento (algo generalizado cuando varios estudiantes ven los cursos llamados básicos de cualquier carrera), realmente está aprendiendo parte de su principal fundamentación técnica y profesional a mediano y largo plazo. Algunos colegas dicen que no es necesario ser tan trascendental a la hora de ser docente de medicina, y más si se trata de una ciencia básica del primer o segundo año de medicina; pero cuando se ha tenido la oportunidad de acompañar varios programas y cursos de ciencias de la salud y ciencias sociales (medicina, optometría, enfermería, fisioterapia, fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología y trabajo social), y ciencias exactas (ingeniería biomédica), tanto en pregrado como en postgrado, tipo cursos y diplomados, especializaciones médico quirúrgicas, maestrías de investigación y de profundización, y doctorados, se comprende la importancia, impacto y “trascendencia” de una adecuada fundamentación, acompañamiento y direccionamiento en el pregrado a través de las ciencias básicas, como lo es la anatomía humana, la embriología y la neuroanatomía (cursos en los que soy docente UPB).

Una vez me confiaron en el año 2010 la coordinación académica del curso de anatomía humana, en compañía de mis colegas docentes (entre cuatro a siete docentes del curso de anatomía por semestre) y de los monitores/docentes en formación (inicialmente dos monitores, ahora son cinco), se

agregó al modelo clásico y tradicional de enseñanza, formación y evaluación de la anatomía médica, metodologías como el modelo de anatomía funcional, anatomía clínica y anatomía radiológica. Así algunos colegas y administrativos tengan una animadversión frente al modelo descriptivo o clásico de la anatomía humana, y piensen que tener laboratorios con piezas cadavéricas es obsoleto en la actualidad, la idea que deseo expresar y defender es que no se trata de destruir o cambiar radicalmente el modelo clásico/tradicional de enseñanza y aprendizaje de la anatomía humana, se trata de mejorar el modelo e integrarlo a otros modelos modernos de enseñanza, metodologías y didácticas inspiradas en avances tecnológicos, teniendo presente y muy claro, que los desarrollos tecnológicos como cadáveres virtuales, piezas anatómicas en plástico, mesas de disección con pantallas táctiles, plastinación, impresoras 3D, dispositivos de realidad virtual, aumentada o mixta, y ahora las plataformas o sistemas para la gestión del aprendizaje (en inglés LMS), son instrumentos o herramientas que apoyan al proceso de aprendizaje, mas no reemplazan ni totalizan los modelos pedagógicos. En esta última idea, varios colegas y administrativos tienen serias malinterpretaciones.

El curso de anatomía médica en el programa de medicina tiene 10 créditos académicos, una intensidad horaria de 20 horas presenciales a la semana, y cerca de 86 contenidos agrupados en cuatro unidades: anatomía de cabeza y cuello, neuroanatomía, anatomía de extremidades y anatomía de tronco (tórax, abdomen y pelvis). Además, es un curso inherentemente teórico-práctico, que utiliza el laboratorio de anatomía Bernardo Gallego Giraldo (ubicado en UPB Robledo), y semestralmente tiene entre 75 a 100 estudiantes matriculados. No puedo negar que es un curso complejo, extenso y retador tanto para estudiantes como para docentes, que debe tener, en el caso de docentes y adquirir en el caso de estudiantes, un completo manejo teórico, práctico y aproximación clínica de la anatomía. Posiblemente varios colegas docentes que lean estas líneas quedarán impresionados, cuestionados e inquietos con la existencia de un curso universitario de tal magnitud. Pero esta es la naturaleza, peso y lugar de la anatomía humana en el caso de la formación médica. Si para estudiar aviación hay que conocer el avión, y en algunas ingenierías conocer la estructura y propiedades de varios materiales y máquinas, en el caso de la medicina y enfermería se debe

conocer toda la estructura del cuerpo humano. Es algo incuestionable. En este contexto aparecieron dos grandes retos en medio de la contingencia social y de salud generada por el SARS-CoV-2 y su enfermedad Covid-19: primer reto: ¿Cómo adaptar y continuar un curso teórico/práctico de tal envergadura con herramientas virtuales? Y segundo reto: ¿Cómo continuar con los procesos de evaluación?

Como profesional de la salud, tengo acceso a datos sobre la magnitud médica y compleja situación, tanto colectiva como individual, que constituye una pandemia por un agente viral nuevo con mecanismo de transmisión y afección principalmente respiratoria; si bien ahora estoy más involucrado en la docencia y en procesos de investigación, continúo realizando cierta asistencia médica en una institución prestadora de servicios de salud especializada en adultos mayores con y sin discapacidad de origen neurológico, población con la mayor cantidad de factores de riesgo para desarrollar formas moderadas y graves de Covid-19; por otra parte 88 estudiantes del curso de anatomía médica 2020-I, 76 estudiantes del curso 2020-II y 66 del curso 2021-I, con incertidumbres, cuestionamientos, exigencias e inquietudes acerca de no utilizar el laboratorio de anatomía y de cómo promover el aprendizaje a través de medios digitales y virtuales; y adicionalmente, tres profesores del equipo de anatomía, que son médicos(as) que laboran en servicios de urgencias, hospitalización, cuidados intensivos y atención primaria domiciliaria. Profesores médicos que están en la primera línea de atención de casos Covid-19. Es por ello por lo que el cuerpo docente de anatomía tomó la decisión de no utilizar durante el 2020-I y II el laboratorio de anatomía tanto en pregrado como en postgrado, siendo conscientes del riesgo para la salud de estudiantes, auxiliar de laboratorio y docentes.

Es así como saltamos del laboratorio a la virtualidad. El primer paso fue comprender, asumir y utilizar las plataformas LMS como Microsoft Teams y Moodle, y las plataformas de reuniones virtuales/comunicación tipo Zoom, Meet, Cisco y WhatsApp, como lo que son: herramientas e insumos que ayudan, mas no definen ni totalizan el proceso de enseñanza, formación y evaluación. En otras palabras, el primer reto: cómo adaptar y continuar un curso teórico/práctico como el de anatomía, se pudo solventar teniendo claro el rol complementario de los módulos asincrónicos construidos en Moodle, a las clases sincrónicas en el horario habitual del

curso de anatomía humana, lunes a viernes de 6:00 am a 10:00 am, utilizando Teams. De manera que Teams fue y es el instrumento principal para poder conectarnos sincrónicamente con todos los estudiantes, y continuar los procesos de enseñanza y formación con la integración de los principales modelos pedagógicos de la anatomía: descriptiva, funcional, clínica y radiológica, que cada docente a cargo maneja y está en la capacidad de desarrollar de manera presencial o no presencial (virtual).

El punto central fue no dejar de lado los modelos pedagógicos, en medio de la no presencialidad obligada por la pandemia. De manera que cada clase de anatomía, de lunes a viernes de 6:00 am a 10:00 am, continuó en sesiones sincrónicas en la plataforma Teams, con una primera parte teórica o de contenidos anatómicos descriptivos, y una segunda parte de práctica sincrónica utilizando anatomía radiológica digitalizada, anatomía funcional, modelos 3D (de varias plataformas), casos clínicos diseñados para estudiantes de anatomía, videos y fotografías digitales de preparados cadavéricos del laboratorio de anatomía, lo cual permitía la interacción de estudiantes sincrónicamente con sus docentes. Además de la toma habitual de lista UPB, es necesario y crítico dinamizar las clases sincrónicas virtuales, a través de la pregunta continua a los estudiantes, y la motivación para que pregunten, opinen o resuelvan preguntas y casos clínicos en medio de la clase. Se acompañó a cada colega profesor en sus clases en Teams; se intervenía dentro de la clase o se ampliaba información, para ello se utilizaba el chat (esta actividad se realizó diariamente durante la segunda mitad del 2020-I y en todo el 2020-II). A su vez, se diseñó material original en Moodle, como apoyo al proceso del aprendizaje en temas cruciales: músculos de cabeza/cuello, nervios craneales, globo ocular y aspectos motores del cerebro. Se debe dejar claro que no todo el curso de anatomía quedó en sesiones asincrónicas en Moodle: eso no es práctico ni pedagógico.

En cuanto al segundo reto: ¿Cómo continuar con los procesos de evaluación? Como coordinador del curso debí ceder y confiar más en los estudiantes, en su honestidad para resolver las actividades evaluativas, y alejarme del panóptico que muchos profesores tenemos a la hora de evaluar. Soy consciente, y lo he expresado en varios escenarios, que los procesos evaluativos en Moodle, o en otra plataforma LMS, no son 100% infalibles. Hay que conocer los límites de la tecnología y delegar la real responsabilidad a la hora de evaluar: al evaluado, el estudiante, con su honestidad

y autogestión frente a un proceso de evaluación, así lo realice de manera honesta o no, pero es su responsabilidad.

Semestralmente se diseñan y montan a Moodle ocho quices de reconocimiento de estructuras (dos quices por módulo), cuatro parciales (uno por módulo de anatomía) y un examen final acumulativo centrado en anatomía clínica y funcional. En tres de los cuatro parciales, además de evaluar el componente teórico en Moodle, se concertó con los estudiantes realizar una parte práctica y oral a través de Teams y se dividió el grupo en dos jornadas, y el coordinador del curso realiza a cada estudiante de manera sincrónica y oral una serie de preguntas para indagar aspectos que ni Moodle ni las rúbricas pueden: seguridad en la respuesta, argumentación, fluidez verbal y prosodia. Esta actividad se hace en compañía de al menos dos docentes y varios monitores conectados a la sesión en Teams, en el rol de testigos.

Los docentes de anatomía humana UPB diseñamos, a finales del 2020-I y mejoramos al final del 2020-II, una encuesta dirigida a los estudiantes respecto a documentar percepciones y sobre la virtualidad y anatomía. De los 88 estudiantes del curso 2020-I y 76 del curso 2020-II el 72% y 65% expresó que sienten que se logró la meta de aprendizaje respecto a la anatomía humana, y el 78% y 69% quedaron satisfechos con los conocimientos adquiridos, respectivamente. Entre un 20% a 30% expresó que lo virtual no supera lo real: punto de reflexión en la carrera por ser un campus *B-Learning*².

El modelo tradicional, presencial y con prácticas de laboratorio no puede dejar de ser la base del plan de estudios de los cursos de anatomía UPB. La virtualidad es una herramienta, no debe totalizar los modelos ni metodologías pedagógicas. Una educación de calidad puede salir adelante con tecnologías y medios inadecuados, pero difícilmente una tecnología de última generación (en este caso Teams y Moodle, y plataformas de anatomía informática) podrá sacar adelante un proceso educativo de baja calidad que no tenga claro la continuidad de los modelos pedagógicos fundamentales en anatomía.

² También conocido como Blended Learning, que consiste en la combinación de enseñanza sincrónica y asincrónica, o de enseñanza presencial y virtual.

Laboratorio de Simulación Clínica en tiempos de pandemia

Iván Felipe Luna Gómez¹,
Junior Emmanuel Hidalgo²,
Sandra Milena Fernández³

Los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Salud, luego de adquirir los conocimientos necesarios sobre la estructura y funcionamiento del ser humano, deben prepararse para desarrollar competencias más allá del saber-saber, es decir, el saber-hacer y el saber-ser con el fin de fortalecer habilidades y destrezas para el desempeño en el proceso de salud-enfermedad. Para este fin, la simulación es el puente metodológico que articula diversas estrategias innovadoras, que incentivan el cambio en la forma de enseñar y aprender, a través de la planeación curricular que considere procesos de macro y micro simulación, básica y avanzada, además de la implementación de pacientes simulados y estandarizados, que buscan prácticas más humanas, tecnificadas, preparatorias y complementarias para enfrentar pacientes reales.

Esta base es, y será, nuestra carta de navegación que particularmente recibiría durante este año fuertes impactos que se traducirían en trascendentales e importantes frutos. Veníamos en un proceso que transcurría sus días en el programa establecido desde diciembre del 2019, entre clases magistrales y prácticas presenciales, y si bien la pandemia determina el evento protagónico, es quizás necesario iniciar esta narrativa desde antes, cuando lo más próximo que teníamos a la Covid-19 eran los reflejos de los medios

¹ Ingeniero biomédico, Magíster en Gestión tecnológica. Docente-coordinador de innovación y el Laboratorio de simulación de la Escuela de Ciencias de la Salud de la UPB.

² Médico egresado de UPB. Docente del área de Urgencias, Emergencias y Desastres de la Escuela de Ciencias de la Salud, UPB. Médico de la Clínica CardioVID.

³ Ingeniera biomédica. Docente del área de Urgencias, Emergencias y Desastres de la Escuela de Ciencias de la Salud, UPB.

del otro lado del mundo y tal vez para ese entonces éramos ajenos, miopes, creíamos que las líneas del trópico contendrían en los demás continentes al SARS-COV2. Esta infección, tan extremadamente nueva, representaba un gran reto pues poco o nada se sabía o mejor aún, se sabe cómo se transmite, cómo tratarla y entonces cómo contenerla. Lo cierto del caso es que creyéndonos ajenos a la situación, el 16 de marzo del 2020 todo cambió de forma inesperada, la orden era de un cierre total y con ello, no más que una salida del campus Robledo con un computador portátil, sin tener idea de lo que estaba pasando ni cuando volveríamos a vernos. Con este primer movimiento vino una pausa que todo lo silenció: conductas, mentes y estilos de vida, simplemente lo único real eran las constantes de: ¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo invertiremos nuestro tiempo?, la nueva regla era fomentar el distanciamiento social, y surge por parte de la Universidad una invitación a pensar en cómo evolucionar y cambiar nuestras metodologías de enseñanza para poder dar respuesta a la situación y cumplir con los objetivos planteados con cada uno de los cursos.

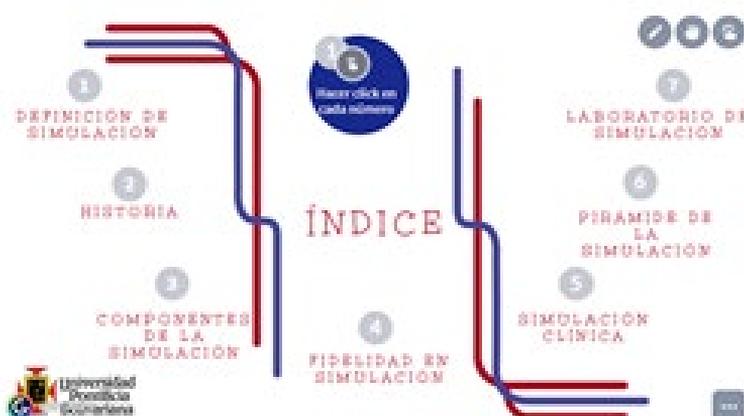
Entonces comenzaron los retos de dar por culminadas las actividades ya iniciadas. Un semestre estaba en curso y debía navegar o naufragar a su puerto. Entonces, en medio de la improvisación se presentó el inicio del curso de urgencias para los estudiantes de cuarto semestre, era requisito del curso empezar con una evaluación inicial y con esta idea el reto de liberar la mente de prejuicios, pero, ¿qué prejuicios?, pues el básico: ¿puedo confiar en la honestidad del estudiante en el momento de enfrentar un examen sin supervisión? Luego, entendimos que estas dudas debían tener un origen y no podía ser en ellos, sino en nosotros como docentes, y entonces se da lugar al salto de fe con lo que creemos, fue uno de los primeros aprendizajes, enfocarnos en el proceso de educación, quizás sin entenderlo y nos enmarcamos en un proceso evaluativo y que en verdad no estamos siendo claros de qué se trata una evaluación y para qué se hace, olvidamos sus mecanismos fundamentales como herramienta de reflexión e incluso como parte activa del aprendizaje, entonces era nuestra responsabilidad dar a entender por qué confiaba en el estudiante y en qué debíamos procurar impartir o sembrar la semilla que lleve a los actos de conciencia como estudiante.

Una pregunta resuelta, pero entonces nos damos cuenta de que apenas se había abierto la puerta que conduciría a lo que parecía una obra de Escher, en la que su sentido y dirección dependían de la perspectiva, llena de infinitas posibilidades, puertas, escaleras y ventanas. ¿Si no tenemos hojas para repartir y recibir, cómo lo haremos? ¿Cuál será la estrategia ideal, pregunta abierta o cerrada?, preguntas tan técnicas que deliberaron en una, quizás, con mayor fondo, ¿estarán al menos en disposición de un ambiente de “clase”? Y como mente compulsiva que crea escenarios oníricos, surrealistas; pero bien sabemos todos porque, de una u otra forma lo hemos vivenciado: realistas, entonces el pensamiento se sumergió en visualizar personas que ni conocíamos, acostados en sus camas, bajo cobijas y buzos, con el celular al lado, y entonces tras el clic que abrió el micrófono “Hola chicos, van a crear un grupo de WhatsApp, me agregan y les mostraré en la pantalla compartida tres preguntas para que me envíen por el mismo medio en directo las respuestas escritas”, creía entonces que con esto lograría tal vez que se pararan, esto implicaba buscar dónde y con qué anotar, y aunque la motivación inicial encontró regocijo, no fue un buen plan, como era de esperarse ahora tenía el deber de calificar, sin entender muchas veces qué escribían, no sé si porque nuestra caligrafía con el pasar de las décadas ha empeorado o si de verdad, como me temía, aún ni estaban despiertos, en todo caso en el café en el que me encontraba calificando al finalizar, me vi en medio de dos nuevos aprendizajes, el primero con un principio de auto-crítica, tal vez cargada de un poco de remordimiento porque me di cuenta que yo tampoco me encontraba en un ambiente propicio ni en la disposición correcta y eso en mi imaginario era lo que estaba esperando y finalmente no lo estaba ofreciendo, y además que era preciso entonces para una próxima ocasión pensar una estrategia diferente para realizar las acciones evaluativas.

La situación tenía ya un inicio de sedimento, algunos hechos eran más claros, aun con incertidumbre de cómo se iba a comportar la pandemia en nuestro entorno, sin siquiera conocer el “enemigo”, ahora teníamos la conciencia de que teníamos un semestre con objetivos en deuda y una responsabilidad para el inicio del siguiente; la tarea era grande y retardora, pues la programación de este nuevo semestre implicaba que los estudiantes tendrían actividades tanto del semestre que recién habían terminado, así como del nuevo, entonces con el propósito de abonar terreno, la migración

a la virtualidad se pensó en la forma de dar a conocer, por medio de Moodle a toda la comunidad académica, qué era el laboratorio y cuál era su propuesta metodológica. Por lo tanto, se montó un curso en el que se encuentra inicialmente una presentación acerca de la simulación en general, su importancia, algo de historia y los componentes de una buena simulación, seguido de un espacio que daba muestra del panorama en general de todo lo relacionado con las actividades del Laboratorio de simulación de la UPB.

Presentación sobre simulación



Rúbrica de evaluación practica

RUBRICA DE EVALUACIÓN PRÁCTICA					
Séptimo Semestre					
CRITERIO	%	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1	NIVEL 0
Emplea bioseguridad y contacto con paciente	05	Emplea protección ocular, mascarilla y guantes	Emplea casi todos los elementos de protección personal	Emplea guantes	No cumple con lineamientos de bioseguridad
Abordaje inicial	05	Fide todos los parámetros pertinentes de monitoreo y suplemento de oxígeno	Ordene monitoreo e inicia según suplemento de oxígeno dirigido.	No monitoriza o no inicia suplemento de oxígeno.	No realiza ninguna acción
Anamnesis y examen físico dirigido	10	Indaga de forma satisfactoria contemplando antecedentes. Realiza examen físico sistemático dirigido, egl y exhaustivo.	Se acerca el diagnóstico. Indaga antecedentes. Realiza examen físico sin lograr incluir los aspectos pertinentes que le permitan evaluar diferenciales y concretar el diagnóstico	No es dirigido. No indaga antecedentes. Realiza examen físico escueto no dirigido.	No realiza
Ayudas diagnósticas	10	Con diagnóstico de trabajo solicita ayudas que le permitan confirmar y excluir diferenciales y que le permitan modificar conductas terapéuticas (sustentando adecuadamente)	Solicita ayudas diagnósticas adecuadas sin discriminar las que le permitan modificar conductas terapéuticas. Algunas no son pertinentes	Solicita ayudas diagnósticas, la mayoría no son pertinentes o pueden incurrir en desenfoco del paciente. O son pertinentes, pero no oportunas.	No ordene

Los internos se conectaron, se compartió la presentación, una dinámica familiar, próxima al ejercicio magistral convencional, pero sin el gusto de un espacio dinámico, ya no podíamos ver a los estudiantes, no había contacto visual, si la clase era o no de su agrado, no podíamos ver la emoción o el disgusto o la duda en sus expresiones, no teníamos forma de intervenir o cambiar el ejercicio basado en lo que podíamos ver, pues solo letras iniciales de nombre estaban a nuestro alcance; sin mencionar ese incómodo silencio tras preguntar: “chicos ¿alguna pregunta?”; y hoy podemos confesar que en nuestras mentes pasaban bolas de heno y la estridulación parecía ser el evento protagónico.

Pero ya estábamos ahí, y seguir adelante era la opción, buscaba, de manera continua, los mecanismos para adaptarnos. Era necesario realizar ajustes sobre la marcha, por lo tanto se evaluaron recursos disponibles en el medio; en nuestro caso se implementaron acciones evaluativas iniciales soportadas en algunas plataformas como Quizziz y Moodle, se desarrollaron espacios virtuales que les permitía, adquirir conocimientos antes de llegar a los encuentros sincrónicos virtuales, donde se resolvían dudas y se profundizaba en los temas pertinentes con una metodología de aula invertida y aprendizaje basado en problemas, lo que para nosotros se traduce en casos clínicos simulados. Les podemos adelantar que cuando fueron a las prácticas de manera presencial en el Laboratorio de simulación con las medidas de bioseguridad establecidas por la Universidad, la satisfacción en los estudiantes era tangible, al encontrar exactamente los equipos y simuladores ya vistos en línea de forma remota, y hacer los ejercicios para el desarrollo de destrezas y habilidades de forma quizás más intuitiva. Conglomerado de bases que posibilitan optimizar el tiempo, realizar prácticas seguras, enriquecedoras y un nuevo nicho de interacciones físicamente distantes pero social y académicamente más cercanas entre los estudiantes y los docentes. Se dio paso a nuevas oportunidades y dinámicas, ahora teníamos un paso previo a las prácticas, no antes concebido, como lo es la simulación en línea, la cual se ha convertido en el puente entre los conceptos teóricos a un ejercicio práctico; además, el estudiante empezó a crear las estrategias para evaluar en tiempo real las conductas tomadas, Así se hizo evidente la importancia de la evaluación integral y de considerar cada variable de forma dinámica.

El tiempo no se detiene y nos recuerda que la única verdad es la *impermanencia*, todo está en un proceso continuo de cambio y conforme a la pandemia avanzó, era imperativo incorporar nuevas estrategias que rompieran medidas transitorias como lo era el confinamiento; ahora era claro que debíamos trabajar con mayor ahínco las habilidades blandas, mejorar la comunicación y el trabajo en equipo, reflejo que nuestro grupo de docentes podía transmitir, vía las vivencias del ámbito asistencial, experiencias que traían consigo un rigor emocional de verse entre trajes, cuando la comunicación a través de máscaras y visores hacía todo más difícil, con incertidumbres y temores pero con el propósito intacto de salvaguardar y proteger la vida.

Y con esto un nuevo pilar que sustentaría nuestra esencia metodológica de simulación clínica. Era más que tangible la necesidad de gestionar el conocimiento, el aprendizaje y la educación basado en las necesidades del entorno y es ver que nuevas prácticas se incorporaron para que los futuros colegas egresaran con las competencias necesarias para confrontar y participar, de forma segura, contra los retos asistenciales que traía consigo el SARS y así con los primeros retornos a la presencialidad se incorporó con mayor rigor la atención al detalle de la simulación de alta fidelidad para dar lugar a prácticas cargadas de bioseguridad, rigor académico y clínico. Se ha logrado una respuesta extremadamente satisfactoria por parte de los estudiantes, quienes daban muestra de que el primer lineamiento debe ser la confianza y seguido de esto crecer para que, al proyectarnos, logremos el impacto correcto, pues, si bien la educación tiene un sentido, el aprendizaje como el verdadero epicentro es un proceso individual, por tanto, único y propio de cada sujeto.

Potenciando la creatividad por medio del WhatsApp en tiempos de la Covid-19. Caso del Programa Libremente Creativos®

Omar Muñoz-Sánchez¹

Introducción

Si entendemos que la educación busca desarrollar diferentes dimensiones del ser humano desde lo intelectual, afectivo, moral y social por medio de la transmisión de conocimiento, encontraremos la pertinencia de la creatividad en la enseñanza de la educación superior. Sumado a lo anterior, situaciones como la pandemia desatada por el Coronavirus Covid-19 en el año 2020, obliga a muchas instituciones de educación superior a transformarse e innovar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje de manera inmediata. El presente caso presenta evidencias de cómo una iniciativa que surge del departamento de Extensión y Formación Continua de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín-Colombia, resulta convirtiéndose en un programa con amplio alcance e impacto humano y académico en público de todas las condiciones sociales. Cabe anotar que esta iniciativa se presentó a la convocatoria y Foro Internacional de Buenas Prácticas del Ministerio de Educación Nacional y resultó seleccionada entre las 20 mejores de un total de 80 iniciativas de todo el país. Este caso de éxito fue presentado en el Foro Internacional en el mes de octubre de 2020 y fue seleccionada como el caso central que se expuso en la mesa académica correspondiente.

¹ Doctor en Comunicaciones Avanzadas por la Universidad Ramón Llul (Barcelona). Magíster Internacional en Creatividad Aplicada (España). Magíster en Estrategia y Creatividad (España). Experto en Neurociencia (España). Profesor titular e investigador Asociado Minciencias. Coordinador del laboratorio de Neurociencia y Comportamiento Humano e investigador del grupo Epilión de la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín-Colombia.

La historia comienza así...

A finales del año 2019 la unidad académica de Formación Continua de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) desarrolla la propuesta académica denominada Librement Creativos®, inicialmente con el objetivo de prestar el servicio de capacitación para el trabajo especialmente para personas que han quedado sin empleo y que se acerca a los usuarios inscritos en el servicio público de empleo Comfama en el marco del Mecanismo de Protección al Cesante (ley 1636 de 2013) y para aquellos usuarios de otros programas que defina Comfama.

El problema que atiende la iniciativa del curso Librement Creativos® es de capacitar a esta población en particular, la cual es muy diversa en edad, formación académica y experiencia laboral; por lo que el curso busca facilitar el desarrollo de habilidades en competencias blandas como la creatividad, el liderazgo y la innovación. La propuesta Librement Creativos® se caracteriza por ser una experiencia holística de aprendizaje, por lo que es preciso “comprender a los individuos, es necesario tener presente que el pensamiento humano consiste en construcciones simbólicas o intercambio de símbolos (palabras, gestos, dibujos, sonidos, objetos, etc.) que le dan significado a la experiencia”. (Cardona, Muñoz-Sánchez & Vélez-Ochoa, 2019, p. 256) Hoy, los procesos de educación deben convertirse en una experiencia memorable de aprendizaje para los estudiantes de educación básica, superior, extensión y postgrado.

Planificación de la práctica

El punto de partida o línea de base diagnóstica se toma desde la cantidad de personas que se acercan a Comfama a inscribirse para solicitar el auxilio económico al desempleo. Una vez se inscriben al programa, Comfama los remite a orientación ocupacional con un(a) psicólogo(a) experto(a) quien hace un diagnóstico del candidato a quien se le comunica que es indispensable que se capacite y certifique la participación en la realización de cursos que les permita acumular 40 horas de formación en competencias laborales con talleres de orientación ocupacional del Servicio de empleo Comfama. Los cursos se imparten inicialmente con metodología presencial y, el curso

Libremente Creativos® en particular, sufrirá un cambio importante en la metodología de enseñanza con la declaración de la pandemia del Coronavirus Covid-19 en marzo de 2020.

Desarrollo y ejecución de la práctica

Las propuestas de formación académicas: Innovación y Creatividad, y Libremente Creativos®, lograron impactar de manera positiva, a juicio de Comfama, a 13.184 personas en edades que oscilan entre 18 y 70 años y, sobre todo, con niveles académicos totalmente dispares: desde personas con formación básica primaria, hasta profesionales postgraduados, en el mismo escenario de formación. El periodo descrito de esta experiencia va desde el 28 de mayo del 2018 hasta el 30 de junio del 2020.

El estudiante debía cumplir 40 horas de capacitación tomando las experiencias presencialmente en las instalaciones de la UPB o de la Escuela Normal Superior Antioqueña.

El 12 de noviembre del 2019, el curso comenzó presencial nuevamente en las instalaciones antes mencionadas. Se inicia con 74 estudiantes organizados en cuatro grupos. Con las medidas tomadas por el Gobierno Nacional ante la propagación de la pandemia del Coronavirus Covid-19; a partir del 17 de marzo de 2020 se decide impartir el curso mediante apoyo de herramientas virtuales. Aquí surge un reto por resolver y es el de garantizar que un público tan variado en actividades, ocupaciones, profesiones, niveles de formación, entre otros, podrían presentar, además, dificultades de acceso a internet o contaban con minutos limitados de datos para seguir adecuadamente un curso virtual. El reto era encontrar una herramienta lo suficientemente genérica, gratuita, cotidiana y que lograra acercar a todos los participantes con las mismas oportunidades para acceder a la información, interactuar con el docente y realizar las actividades en medio del aislamiento social de la cuarentena. El grupo estratégico del curso Libremente Creativos®, junto con el equipo académico de Formación Continua de la UPB encontraron en la herramienta del WhatsApp un medio de uso cotidiano y gratuito para que todos los participantes interactuaran en el curso.

Surge así la propuesta del curso Librementemente creativos® con el slogan: La APPertura a una nueva forma de aprender. La pandemia logró integrar rápidamente el mundo cotidiano con el virtual, debido a que es “en ese vínculo del saber cuándo se comienza a conectar la imagen con múltiples posibilidades comprensivas, ofreciendo un componente para sensibilizar al usuario, iniciando entonces un mejor entendimiento” (Vélez-Ochoa, Rom & Muñoz-Sánchez, 2021, p.32).

Resultados de la práctica

Recordemos que el objetivo principal de la propuesta del curso Librementemente Creativos® es brindar herramientas de creatividad, innovación y liderazgo transformacional a los participantes para aplicarlos en sus diferentes roles de la vida enfocados en habilidades blandas y fortalezas y destrezas de liderazgo y relacionamiento en equipos de trabajo porque, como mencionan Roca, Wilson, Barrios & Muñoz-Sánchez (2017): “The individuals’ self-construction influences their behaviour across the different social domains in which they reside”(p.834). Integrando los cursos de Innovación y Creatividad, y Librementemente Creativos® encontramos que:

Desde el 28 de mayo del 2019 hasta el 28 de junio del 2020 se atendieron en total 692 grupos y se formaron 13.184 estudiantes. Se realizó convocatoria de 15.530 estudiantes y se certificaron 13.184 para una efectividad del 84.8%, lo que arroja una deserción del 15,2%. El nivel de satisfacción de los programas validado por el contratante es del 98%. Estos programas fueron acompañados por 26 facilitadores con niveles de estudio desde: profesionales hasta doctores. Especialmente en la experiencia de Librementemente Creativos, se conformaron 295 grupos y 5.089 estudiantes. Es importante destacar que mediante la herramienta WhatsApp, a propósito de la propagación de la pandemia generada por la Covid-19 se atendieron 226 grupos y a 4.024 estudiantes. Se realizó convocatoria de 5605 estudiantes y se certificaron 5089 para una efectividad del 90,7%, lo que arroja una deserción del 9,3%.

Evaluación y revisión de la práctica

La evaluación del curso se realiza en tres niveles. Los docentes, al finalizar cada jornada del curso, llenan una plantilla en Excel para hacer evidente, mediante captura de pantalla, los siguientes elementos:

Para las evidencias de la jornada de la mañana y de la tarde de cada día (esto se realiza los cuatro días).

- ▶ Toma de asistencia: esto se logra mediante captura de pantalla en el momento que el docente indica a los estudiantes que realizará dicha acción. Con el emoticón de pulgar arriba del WhatsApp se evidencia el nombre del estudiante y la hora de toma a lista.
- ▶ Captura de pantalla de la participación de los estudiantes en diferentes momentos: el docente captura pantallazos de la participación y comentarios de los estudiantes durante cada jornada.
- ▶ Captura de pantalla con ejercicios realizados por los estudiantes de manera individual. Estos ejercicios siempre fueron retroalimentados por el docente.
- ▶ Los estudiantes llenaban voluntariamente al final del curso una encuesta que arrojó un 98% de satisfacción.
- ▶ Comfama evalúa el curso y el apoyo de la UPB de la siguiente forma:
- ▶ Mediante comentarios de la evaluación del curso realizado por los estudiantes.
- ▶ Capacidad para conformar grupos rápidamente para formar a las decenas de personas que diariamente se acercaban a Comfama a solicitar el apoyo.

Carácter innovador de la práctica

Se puede afirmar que la inmediata respuesta de adaptar el curso Libremente Creativos de modalidad presencial a telepresencia, por medio de la utilización del WhatsApp como plataforma de relacionamiento, conversación en interacción, ya cumplía la función de aplicación para mensajería instantánea para teléfonos inteligentes en los que se envían y reciben mensajes por medio de internet. Lo novedoso fue convertir dicha aplicación en un medio

de mensajería para compartir conocimiento académico en forma instantánea y se logró que los participantes en el rol de estudiantes aprendan conceptos teóricos, vean ejemplos con imágenes, videos o audios, realicen actividades e interactúen con el docente a través de sus preguntas y aportes en temas y con talleres y ejercicios individuales que se presentaban como evidencia diaria del progreso del estudiante. Los trabajos eran retroalimentados por el docente y comentados por los compañeros del grupo.

Conclusiones

La experiencia del curso Librement Creativos®, es una propuesta de formación continua que logra integrar a la empresa privada, el público en general y el sector educativo para demostrar que, desde su contexto académico, formativo y experiencial, transforman vidas desde lo social y lo académico. Se trata de una iniciativa que se adaptó rápidamente a las circunstancias globales en el marco de la pandemia del coronavirus Covid-19, pasando de ser un curso presencial a convertirse en una metodología de aprendizaje 100% telepresencial con mediación de plataformas digitales como el WhatsApp. Esta migración permitió involucrar a todo tipo de público sin importar su condición social, académica, cultural, edad, sexo o condición física.

Esta experiencia permitió evidenciar que el desarrollo del pensamiento creativo hacia el servicio de una comunidad o una sociedad es potencialmente benéfico en tanto ayuda a que los estudiantes se conviertan en multiplicadores de los conceptos y ejercicios dentro de sus comunidades. Hoy, el curso cuenta con una aplicación para Android que se puede descargar de playstore (librementecreativos), una página web (www.librementecreativos.com) en la que docentes y estudiantes pueden complementar información recibida en el curso impartido por medio de WhatsApp. Los principios de formación en pensamiento creativo, innovación y liderazgo hicieron del curso Librement Creativos® una nueva forma de adquirir habilidades blandas y conocimientos aplicables desde los diferentes escenarios de los estudiantes, desde el emprendimiento, empleo y auto empleo. Más de 4.000 personas beneficiadas a través del WhatsApp como herramienta formativa en 40 horas durante los meses de marzo a junio muestran el alto impacto social logrado con esta experiencia.

Referencias

- Cardona, M., Muñoz-Sánchez, O. & Vélez-Ochoa, C. I. (2019). *Construcciones simbólicas de los consumidores sobre eatertainment y restaurantes temáticos en la ciudad de Medellín*. Revista KEPES, 16 (20), 447-481. DOI: 10.17151/kepes.2019.16.20.17
- Vélez-Ochoa, C. I., Rom, J. Muñoz-Sánchez, O. (2021). El director de arte publicitario y las competencias del contexto visual con variables artísticas. *Gráfica*. 9 (17). 29-36. DOI: 10.5565/rev/gráfica.189
- Roca, D., Wilson, B., Barrios, A. & Muñoz-Sánchez, O. (2017) Creativity identity in Colombia: the advertising creatives' perspective, *International Journal of Advertising*, 36:6, 831-851, DOI: 10.1080/02650487.2017.1374318

Diálogos de cafetería

Cristian Correa Ramírez¹

Después de estar gran parte del año sumergido en clases virtuales y ante la posibilidad de tener un contacto físico en el aula, junto con los estudiantes, habíamos trazado un propósito para este segundo semestre: tener dos encuentros presenciales. El primer encuentro se llevó a cabo en un espacio abierto, la mayoría de estudiantes llegó a la sesión, intercambiamos miradas de asombro, se hacían visibles al mismo tiempo el desconcierto por lo que está pasando, la alegría por vernos y ser acogidos en el campus; este retorno, pasajero y fugaz se convertía en una prueba de realidad irrefutable; confirmaba que la pandemia había tocado y transformado nuestras vidas.

Ambas sesiones precisarían un objetivo, reconocernos y ser reconocidos en este lugar, habitar nuevamente dicho terreno, palpar las distintas vicisitudes que nos han acompañado a lo largo del año; las palabras, relatos, emociones, gestos y miradas de quienes estábamos allí nos mostraban por lo menos dos aspectos fundamentales: en primer lugar, el peso de los cambios escenificados en la vida social, académica, familiar... en segundo lugar, la persistencia abrigada en la continuación de los estudios, y la vocación por enseñar, reconociendo que este segundo aspecto es una forma de afrontar lo primero, es un sí a la vida con sus diferentes retos y su carga de incertidumbre.

Vino mi segundo ingreso a la Universidad, me sentía más confiado, miro a la cámara, 36°C ¡muy bien, no tengo fiebre!, desinfección de manos y por último el torniquete. Este segundo encuentro buscaba explorar nuevos diálogos escenificados en el aula. Mientras caminaba la pregunta que me rondaba tenía que ver con dicho espacio: ¿Cómo es estar nuevamente allí?

¹ Profesor de la Facultad de Psicología, coordinador del área de psicología clínica de enfoque humanista y de la práctica de psicología en la Clínica UPB. *La docencia es para mí una vocación que atraviesa todo cuanto soy, el acto pedagógico lo asumo como una donación en la que puedo dar y recibir de mis estudiantes, colegas y compañeros.*

Ir al aula se constituía en un ritual que me ofrecía un retorno pasajero a la cotidianidad atravesada por dos dimensiones: un espacio que abriga lo presencial y lo virtual.

Camino al bloque 10, un bloque que me resulta desconocido, pocas veces he transitado por esos lados. Mientras me acercaba, presuroso a encontrarlo, el silencio se hace visible, grita y advierte que algo pasa, de la confianza por un territorio previamente habitado, pareciera que la Universidad me devuelve la mirada con desconfianza y yo hago lo mismo. A lo lejos, veo un rostro conocido, es Yesid, no nos abrazamos, pero ambos guardamos una expresión de alegría oculta por el tapabocas, aunque presente en la mirada, es una forma de entrar en contacto. Arranca un ritual que había olvidado, la entrega de las llaves- ¿ya conoces cómo manejar la cámara, sabes cómo transmitir la clase? A estas preguntas respondí con un *no*. Él también tuvo una respuesta, *-te acompaño al salón*.

Sentí un alivio en saberme acompañado. Fue un espacio de diálogo que me permitió acercarme a la realidad de otros compañeros de trabajo: administrativos, pintores, personas que ayudan en la logística, personal del aseo. Hallarnos en el diálogo me llevó recordar y sentirme parte de esta apuesta misional. Además del trabajo que muchos hacemos desde la casa, en la que ha sido posible continuar con algunas tareas propias de la academia, ese entorno físico que fue habitado hasta hace pocos meses, sigue requiriendo cuidados. El silencio y el poco movimiento de personas nos confrontan; sin embargo, personas como Yesid son una muestra de esperanza, su trabajo allana el terreno que asoma en el horizonte un nuevo retorno que posibilitará habitar nuevamente el campus universitario.

No habían llegado los estudiantes y ya miraba un nuevo dispositivo, una especie de cajón que trata de conectar dos mundos: lo presencial y lo virtual, la cámara está apuntando al tablero, este dispositivo tiene la posibilidad de girar en diferentes direcciones. De los 14 estudiantes convocados y que previamente habían manifestado su deseo de ir, llegan 6. A última hora, aparecieron explicaciones poco convincentes, pero que refleja las dificultades y los temores asociados con la presencialidad. Es el momento perfecto, pensé, podremos saber cómo funciona el modelo de aula presencial y el apoyo tecnológico remoto.

Pese a estar sometido casi todo el año a la cámara de mi portátil, lo primero que advertí era el miedo a ese panóptico que apuntaba a mi rostro y podía dirigirse en diferentes direcciones. A diferencia de otras lógicas epistemológicas y académicas, trato de poner en escena un modelo que privilegie el encuentro, dirigido a la donación; entendiendo que docentes y estudiantes pueden constituir una dinámica de grupo, enriquecedora y, al mismo tiempo, única, singular. Era extraño, debo confesar que me visitó una especie de angustia cuando traté de dirigirme a los estudiantes, sabía, pero me costaba asimilar que, mientras unos estaban en el espacio físico, otros estaban conectados a través de la plataforma; no sé si esta propuesta sea acogedora para el desarrollo de la clase, la incertidumbre venía acompañada por un escepticismo angustiante: dirigirme a la cámara, confiando que en lo virtual también estaban los estudiantes, el alivio en esta ocasión era saber que parte de este sentimiento podía ser compartido con los estudiantes que se encontraban físicamente en el espacio.

Para iniciar la conversación acudí a Víctor Frankl, un hombre que no solo experimentó la tragedia individual sino colectiva. ¿Qué le ayudó para no sucumbir a uno de los momentos más oscuros de la historia moderna? El exterminio nazi tuvo como gran enemigo la diversidad: judíos, negros y personas en situación de discapacidad, una raza superior, la conquista de la homogenización ofrecida a partir de la instauración del otro como enemigo. ¿Era para tanto, dar un ejemplo de tal magnitud a lo que estamos viviendo?

De otro lado, al escuchar a los estudiantes, retumbaban narrativas que los confrontaba con este escenario: “parece Black Mirror”. “Es insólito lo que nos está pasando, pero me alegra ver a Mateo”. “No sé si vaya a continuar con los estudios, este país parece de mal en peor, aumento de robos, problemas sociales, he pensado irme”. “Prefiero este espacio tridimensional, me gusta estar con ustedes”. En ese terreno, en el que confluyen lo presencial y lo virtual, se paseaban entre nosotros la soledad, la nostalgia, la esperanza y el deseo por construir un nuevo vínculo y dar cabida a las voces y relatos con sus distintas formas y matices.

Más allá de las lecturas o las discusiones teóricas que trazaba el curso en este momento, la pregunta fundamental está dirigida en reconocernos desde la

palabra: ¿Cómo es estar allí? Me tomó tiempo entender, digerir, para ser honesto sigo en ese proceso. Habitar nuevamente el terreno de lo presencial implica enfrentarse al reconocimiento de una nueva realidad, saberse golpeado por la tragedia, si la entendemos como un encuentro con una novedad que se nos impone en relación con la vida; estar en este escenario implica vernos en relación con estas condiciones, cargadas también de pérdidas, añoranzas y temores, por cierto, esto de la pandemia no asoma su final.

Aceptar la tragedia no implica una apología a la misma, más bien, cuando nos encontramos con ella y la nombramos, damos paso a la posibilidad de hacer algo con eso, reconociendo que, además de nuestra respuesta personal, es necesario elevar el rostro para encontrarnos con otros, entendiendo que el esfuerzo, diálogo y apoyo mutuo desde el tejido social o comunitario es un bálsamo que puede alivianar las cargas por su impacto. Después de terminar la clase, cada uno partió de este lugar, sospecho que falta algo, esta sensación también me acompañó en el primer encuentro, pero, ¿qué será? Desarrollamos algunos ejercicios experienciales, hablamos de sentido de vida e identidad de grupo, traté de validar las distintas formas de comprender y experimentar la vivencia, elementos suficientes que en otro momento los he experimentado desde la complacencia.

Al salir del salón, despedir a los estudiantes, y luego de dos sesiones, entiendo: lo que falta no está en el aula, está en los pasillos, en las plazoletas, en el boulevard, está en los ruidos de estudiantes, docentes y colaboradores que toman sentido como espacio de encuentro. Faltan las palomas, esparcidas por las cafeterías, recordándonos que es hora del almuerzo. La Universidad alberga diversas experiencias, espacios de relación, sonrisas, miradas cargadas de sueños y a veces agotadas por los ritmos frenéticos del semestre, en tal sentido, la clase o lo académico se dispone como uno de sus componentes, justo hoy carece de lo que en otro momento pudo ser nombrado de forma peyorativa: diálogos de cafetería.

Darnos cuenta de esto y nombrar el malestar son formas iniciales de elaboración, en ocasiones, podemos caer en el terreno de la queja: palabras que disfrazan nuestro miedo a hacer algo con la novedad, y ahora que se nos presenta esto ¿qué hacemos? ¿Cuál es nuestra respuesta? Pareciera que esta

toma algunos caminos: del lado del estudiante, el esfuerzo por continuar la formación académica como simples receptores del saber: ver videos, escuchar al docente y aguantar lo que más se pueda las horas de exposición a una pantalla. Del lado del docente, sobrevivir a las exigencias de lo tecnológico, adaptando contenidos y dando la clase, a quien sea que esté detrás de la pantalla, guardando la esperanza de que en algún lugar haya quedado algo. Esta primera respuesta la entiendo como el terreno de lo impersonal, lenguaje unidireccional, con pequeños destellos en ocasiones de alguna señal ¿entendieron? -Sí- ¿tienen alguna pregunta? -No-. Si bien se escuchan algunos saludos tímidos la despedida suele ser el momento de mayor energía grupal: ¡hasta luego profe!

El terreno de lo contemporáneo privilegia cada vez más una profunda tendencia a lo impersonal, cargado de moralidad, normas, técnicas que ocultan el rostro. En el panorama actual, los hombres emergen con palabras que gritan su angustia en muros vacíos, llenos de caracteres que resuenan de forma impersonal, sin lograr ser contenidos. Se pierde el contacto, el olor a parque; sin embargo, emergen los “me gusta”, “me da rabia”, “me siento triste”... emoticones: ilusiones de interacciones que al final se silencian en otros espacios, por ejemplo, aquellos en los que surge lo intercorporal. Las redes sociales hacen *marketing* del malestar, de la tragedia y de estereotipos de belleza que borran la diversidad y, a cambio, nos otorgan homogenización porque posibilitan un espacio para la conexión y las relaciones mediadas por centenas de estímulos que nos invitan al consumo: político, tecnológico, moral, sexual, afectivo y religioso.

Finalmente, quiero acercarme a una conclusión que al mismo tiempo convoque la posibilidad de seguir pensando nuestra labor como docentes. No es suficiente que la cámara se dirija a mí, como si yo cargara una especie de saber que será transmitido; propiciar un escenario de interacción, de relación y diálogo ha sido uno de mis retos, los cuales he vivido por estos días entre alegrías y fracasos. En dicho esfuerzo encuentro una segunda respuesta, percibo que esta emerge desde distintas voces; además del aprendizaje o la adquisición de determinada técnica, la episteme se nutre del diálogo, de la emoción propia del contacto, sin importar si la mediación es física o virtual. Esta segunda respuesta está vinculada con reconocer

que la Universidad guarda una estrecha relación desde la donación de sus distintos actores, allí la clase es el pretexto para el encuentro para que el otro, en su diversidad, pueda ser captado. Con esta comprensión abrigo la esperanza, alrededor de la pertinencia de la academia como comunidad que se dispone, abrazar los retos del presente y del futuro, sin olvidar su propósito e identidad construida a lo largo de su historia.

Dar la tiza en tiempos de virtualidad. El llamado a construir nuevos modos de ser

Laura Isaza Valencia¹

Nunca pensé que ser docente universitaria en tiempos de pandemia me evocara una experiencia que tuve al inicio de mi vida profesional y que reiteró mi deseo por ser formadora. En este texto quiero compartir cómo lo que un día llamé *Dar la tiza* aportó a reflexionar mi práctica docente en un momento en el que la virtualidad me retó a transformar mis estrategias pedagógicas y modos de interacción con los estudiantes universitarios. La experiencia de la que hablo quiero compartirla en la siguiente historia que he llamado *Dar la tiza2*:

Es domingo en la tarde y Stiven espera ansioso que el despertador de su mamá suene a las 5:00 a.m., que indica que ha llegado el lunes y que se acerca el momento de ir a la escuela. “Stiven despierta, es lunes», al escuchar estas palabras Stiven se levanta de la cama y corre a bañarse. Con prisa se toma la taza de agua panela con pan, mientras apura a su hermana para no llegar tarde a la escuela. Stiven entra al salón de tercero A y se dirige al puesto de la profesora Martha, con pena le pide que le regale una tiza, a lo que la profesora responde con risa: «aún no me han dado nada, seguiré trabajando con las uñas». Stiven, abrumado por la respuesta, se sienta en su puesto.

Es martes y Stiven nuevamente se acerca a su profesora. Esta vez mira su escritorio y con entusiasmo expresa: «profe, tenemos tizas», sin dejarlo terminar la profesora lo interrumpe con un: “sí, pero no son para desperdiciar”. Nuevamente abrumado se sienta en su puesto.

¹ Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Psicóloga y Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura. Doctoranda en Humanidades de la Universidad del Rosario, Argentina. Docente y consejera de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Integrante del Grupo de Investigación Emoción, Cognición y Comportamiento.

Llega el miércoles, y con este, el empeño de Stiven por recoger del suelo del salón los residuos de tiza que dejó el dictado de la profesora antes del descanso. Pero por más que lo intenta, cada pedazo se desvanece en sus dedos. Al sonar el timbre la profesora le llama la atención por jugar en el salón. Stiven nuevamente abrumado se sienta en su puesto.

El jueves se convierte para Stiven en el día de su gran misión, ha decidido tomar una tiza de la profesora sin permiso y para lograr tal propósito decide no tomar su agua panela con pan y no esperar a su hermana. Siendo las 6:45 de la mañana es el primero en entrar al salón, lo que le permite tomar una tiza. La profesora, luego del descanso, llama a Stiven y le pide la tiza que falta. Stiven, asustado, la entrega y solo escucha de su profesora: “estás suspendido hasta el lunes”. Nuevamente abrumado, Stiven se sienta en su puesto.

El fin de semana llegó, es domingo y la profesora Martha está abrumada, espera con ansias que sea lunes para preguntarle a Stiven acerca de su deseo imparable de tener una tiza. Es lunes y el despertador suena, la profesora llega temprano a la escuela y está en su escritorio esperando la llegada de Stiven, pero inicia la jornada y él no se hace presente.

Es martes y la jornada se termina, Martha se sienta abrumada en su escritorio, inquieta por no saber de Stiven. El miércoles temprano la profesora busca a la hermana de Stiven que cursa quinto, al verla le pregunta por él y la niña en medio de llanto alcanza a responder: «lo mataron» y sale corriendo. La profesora, abrumada, se sienta nuevamente en su escritorio.

Al jueves la profesora se entera que la vida de Stiven la cesó una bala, todo por pasar la llamada barrera imaginaria. Jugando con su balón de fútbol no se dio cuenta que cruzó ese límite prohibido, la profesora, abrumada, se sienta en su escritorio. Es viernes y la hermana de Stiven entra al salón y dice: «¿profe usted sabe por qué mi hermanito quería una tiza?», a lo que la profesora responde con un no tembloroso, «él quería dibujar una raya en la calle con una tiza, justo donde está esa barrera que no vemos. Para así jugar con su balón tranquilo» expresó la niña. Al escuchar esto la profesora Martha, abrumada, se sienta en su escritorio.

Conocer esta situación de la voz de mi colega Martha 10 años atrás, me puso a reflexionar acerca de lo que he llamado *Dar la tiza*. Cuando hago referencia a *Dar la tiza* me refiero a dar espacio a la palabra del estudiante, a permitirle alzar la voz y leer sus comportamientos, y tras esto, dar cabida en el aula a los intereses, necesidades, potencialidades, particularidades, miedos y propuestas que trae consigo cada estudiante. *Dar la tiza* ha sido la expresión que ha acompañado mi reflexión docente, pues me recuerda la importancia de escuchar al estudiante, de cuestionar todo aquello que puede existir detrás de una conducta o un modo de responder a una situación. Para mí *Dar la tiza* es el llamado a propiciar que el estudiante esté presente en el aula y en el acto pedagógico mismo, y lejos de aquello que desde la institucionalidad reconocemos como riesgos. Se estarán preguntando por la relación que tiene esta historia que acabo de compartir con la construcción de narrativas acerca de las prácticas docentes en la virtualidad. Pues esta situación que conocí de cerca cuando era asesora pedagógica en un programa educativo, sin duda, en abril de 2020, resurgió del rincón de mis recuerdos.

Los inicios de la virtualidad me pusieron a pensar en Stiven y lo que representa para mí, en la decisión de ser docente. Al perder el encuentro directo con los estudiantes y propiciar la interacción desde recursos virtuales temí que, con mis estrategias pedagógicas y modos de relacionamiento, no les diera la tiza a los estudiantes. Temí que, por no encontrar los estudiantes la tiza, ocurriera la deserción, el ausentismo, la desmotivación, el bajo desempeño, la ausencia de aprendizajes significativos y la afectación del bienestar integral. Por eso me propuse *Dar la tiza*, entendiendo esta como dar la voz y con esto dar el soporte académico y afectivo que el estudiante espera del docente y que requiere para autogestionar sus procesos formativos en tiempos de virtualidad. Como docente y asesora de cuatro estudiantes que hacían su práctica investigativa en el Grupo de investigación ECCO, a quienes acompañé en su recta final de la trayectoria académica y en la transición universidad contexto laboral, me cuestioné: ¿Cómo favorecer la adherencia a las lógicas y organizaciones que trajo la virtualidad? ¿Cómo permitir el encuentro con el campo y contexto laboral desde casa? ¿Cómo identificar las expectativas y motivaciones de los estudiantes? ¿Cómo reconocer oportunamente las necesidades y modos de acompañamiento

requeridos por cada estudiante? ¿Cómo tejer una relación propositiva y permanente entre estudiante-docente, estudiante-estudiante y estudiante-población beneficiaria? Y, sobre todo, ¿qué docente ser para favorecer que la pérdida del aula y del encuentro físico con la experiencia de aprendizaje no signifique para los estudiantes *perder la tiza*?

Fue tras la reflexión de estos cuestionamientos que concluí que quería *Dar la tiza* en tiempos de virtualidad. El primer paso para *Dar la tiza* era preguntarme ¿cómo han sido los procesos formativos anteriores? ¿Qué procesos han sido exitosos para los estudiantes? ¿Qué han sugerido los estudiantes en semestres anteriores? Sin duda, di la voz a los estudiantes en mi memoria. Las respuestas que fui encontrando me dieron pautas para construir dentro de una práctica investigativa tres tipos de estrategias: formativas en competencias conceptuales; de intervención posibilitadoras del encuentro con el contexto y desarrollo de competencias procedimentales; y de reflexión investigativa orientadas a competencias actitudinales. Estas estrategias fueron creadoras de una articulación en favor de poner como centro al estudiante. Este paso, en pos de *Dar la tiza*, me puso frente a la pregunta: ¿Qué enseñar?

El segundo paso para *Dar la tiza* fue brindar protagonismo a lo humano, preguntar a los estudiantes: ¿Cómo se sienten con el paso a la virtualidad? ¿Cómo estaban experimentando los cambios sociales, académicos, familiares, económicos y personales que la pandemia producía? Para eso propicié unos encuentros sincrónicos por Teams que dieron paso a la conversación, y a ese modo de encuentro espontáneo y fluido que en un primer día de clases en el aula podía darse. Aunque hacía falta ver el rostro (pues no todos los estudiantes encendieron sus cámaras), la voz fue la protagonista. Esto dio paso a la pregunta: ¿A quiénes enseñar?

El tercer paso para *Dar la tiza* fue articular las reflexiones producto del momento uno y lo que los estudiantes en cada narrativa me entregaron en el paso dos. Con este tejido construido, casi a modo de colcha de retazos que, al unirse, creaban un patrón armonioso, desarrollé el plan de trabajo. Un plan de trabajo que priorizó el encuentro sincrónico (dos semanales), el trabajo colaborativo (soporte académico) y que llevó a que una práctica centrada en la investigación incluyera los siguientes procesos: primero,

cualificación para los estudiantes en temas cercanos a la investigación de la práctica: autismo y universidad; procesos que coordiné fueran propiciados desde la oferta externa e interna de la universidad, la invitación de colegas y mi propuesta formativa como docente. Segundo, intervención orientada a pensar los modos de tener acercamiento a la población beneficiaria, es decir, a los diversos actores institucionales de la universidad con el diseño de talleres, conversatorios y capacitaciones en inclusión y autismo. Tercero, ruta investigativa colaborativa que posibilitara aportar a la pregunta de investigación y desarrollo del proyecto. Este paso me orientó a la pregunta: ¿Cómo enseñar?

El cuarto paso para *Dar la tiza* fue socializar esa ambiciosa propuesta de práctica, era esencial saber: ¿Qué les parece la propuesta? ¿Si sentían sus motivaciones e intereses en dicha propuesta? ¿Si identificaban capacidad de respuesta a estos objetivos desde la virtualidad? ¿Cómo se veían en la propuesta? Como docente partía de reconocer que del plan de trabajo genérico para el grupo seguía la creación del propio guion por parte de cada estudiante. En este punto *Dar la tiza* consistió en brindar unas pautas a los estudiantes para que cada uno trazara su trayecto de práctica desde el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades. En este punto surgió lo diverso y el paso a una educación inclusiva. Allí tuvieron cabida el estudiante trabajador, foráneo, con capacidades diversas, estilos y ritmos de aprendizajes particulares. Acá sin duda la pauta estuvo en: ¿Cómo aprenden los estudiantes?

El quinto paso para *Dar la tiza* fue motivar a los estudiantes a entrar en escena. Como docente propicié el trabajo colaborativo y el liderazgo. De acuerdo con el reconocimiento que fui haciendo de los estudiantes les asigné tareas, puse retos y fomenté el trabajo autónomo. Los estudiantes semana a semana me sorprendían, pues cada vez fueron más protagonistas de su proceso, la iniciativa estaba, la contrapuesta hizo parte de los diálogos, llegué a sentir que siempre me llevaban la delantera. No sólo veía a los psicólogos, veía al actor de teatro, a la escritora, a la mente creativa, etc. En este punto *Dar la tiza* significó darles el timón, yo daba al inicio de cada semana el mapa, pero ellos creaban de manera colaborativa la mejor ruta. Esta dinámica permitió que se cumplieran las capacidades humanas, com-

petencias y evidencias. En este paso busqué: ¿Cómo hacer del estudiante el protagonista? ¿Cómo favorecer el aprendizaje autónomo que la virtualidad demanda? ¿Cómo ser una facilitadora del proceso formativo?

El sexto paso para *Dar la tiza* fue permitir a los estudiantes ser los formadores. En los encuentros grupales por Teams, en los que se socializaban avances o construían procesos, el dinamismo llegó y los roles se flexibilizaron. Los estudiantes pasaron a enseñarme, con ellos aprendí de recursos virtuales que desconocía, me acerqué a nuevos autores y me apropié de nuevas formas de hacer talleres grupales mediados por la virtualidad. Cada asesoría me sentía en una comunidad de aprendizaje, en la cual a veces yo lideraba, pero en otras ocasiones eran los estudiantes los que proponían. En este paso la pregunta frecuente fue: ¿Qué significa ser docente? ¿Qué exige hoy el proceso enseñanza y aprendizaje?

El séptimo paso para *Dar la tiza* consistió en hacer de la evaluación un proceso sistemático, permanente y dinámico, un referente para mi práctica de enseñanza. Una evaluación que, aunque en momentos sumativa, se orientaba a la evaluación formativa. En cada asesoría se propiciaba el espacio para la pregunta: ¿Cómo vamos? Esta pregunta volvía cada vez más propositiva la propuesta formativa. Desde la autoevaluación cada estudiante recreaba nuevas formas de seguir el proceso; a partir de la coevaluación entre pares se hacía el llamado a esos nuevos retos y, desde la heteroevaluación, yo recuperaba los propósitos, capacidades humanas y competencias y los modos para su alcance. Acá *Dar la tiza* se basaba en permitir que los estudiantes me siguieran indicando: ¿Qué aprenden? ¿Cómo aprenden?, para saber ¿qué seguir enseñando y cómo?

El octavo y último paso para *Dar la tiza* fue crear un espacio de socialización final, centrado en dejar a los estudiantes la construcción de productos distintos que dieran cuenta de sus aprendizajes significativos y contextualizados. Me permití no establecer, desde mí, ese modo único de dar cuenta del aprendizaje, sino de permitirles a los estudiantes definir ese modo de evidenciar su proceso. Con la decisión de los estudiantes llegó el artículo, la revista interactiva y la presentación. Cada estudiante puso en escena su modo y con este su aporte al proyecto. Acá la pregunta fue: ¿Qué es aprender?

En este texto he presentado las reflexiones que acompañaron mi práctica docente en el encuentro con la virtualidad y la oportunidad que esta creó de ubicar de manera más contundente al estudiante como centro de la enseñanza, de dar protagonismo al aprendizaje y de ubicarme como facilitadora y soporte institucional y pedagógico.

Edifiqué mi camino para responder a mi quehacer y favorecer el proceso de los estudiantes desde un enfoque integral en el encuentro con nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, ese lo pude construir al buscar la forma de *Dar la tiza* en tiempos de virtualidad.

Había una vez... en pandemia

Ariel Humberto Acevedo A.¹

Son las 7 de la mañana. Un desayuno con arepa, huevo y café están servidos sobre la mesa mientras las noticias en televisión llaman mi atención. Los titulares comienzan a aparecer mientras hago *zapping* entre varios noticieros. Esta epidemia ya es pandemia². Es un 13 de marzo de 2020 y aquellas noticias que antes se vislumbraban tan lejanas, al otro lado del mundo, en Europa y China³, han llegado a nuestra cotidianidad⁴.

Los casos comienzan a aparecer en Colombia y, aunque todavía no son dramáticos, en Antioquia y concretamente en la ciudad de Medellín, se comienzan a tomar medidas con el fin de evitar la propagación de los contagios por el Covid-19. La Universidad Pontificia Bolivariana se une a 15 días de cuarentena⁵ y para ello recurre a una estrategia que viene trabajando desde semestres anteriores, la jornada de la virtualidad⁶, un evento académico que busca crear conciencia en estudiantes y profesores sobre la importancia de adoptar esta metodología educativa y alternarla con la presencialidad, pero en esta ocasión se percibe en el ambiente universitario un tinte diferente y casi que premonitorio: ¿Será que vamos a seguir así?

¹ Comunicador Social - Periodista con Maestría en Comunicación Digital de la Universidad Pontificia Bolivariana. 30 años en el área audiovisual y 28 años como docente en diferentes instituciones de la ciudad. Actualmente, docente interno en la Facultad de Diseño Gráfico en la UPB.

² #En Portadas El coronavirus ya es pandemia y empieza a separar al mundo. (2020, marzo 12). Expansión Política. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/03/12/enportadas-el-coronavirus-ya-es-pandemia-y-empieza-a-separar-al-mundo>

³ El Tiempo. (2020). Francia confirma los primeros dos casos de coronavirus [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=p7VBjfyL-I&feature=youtu.be>

⁴ Noticias Caracol. (2020, marzo 6). Coronavirus en Colombia, primer caso de Covid-19 confirmado en Bogotá [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=kbl71sqE6NI&feature=youtu.be>

⁵ Universidad Pontificia Bolivariana - UPB. (2020, marzo 13). En la UPB preservamos nuestra salud: Medidas frente al Covid-19 y la calidad del aire. Marzo 2020 [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Ui1bEOhvWfK&feature=youtu.be>

⁶ UPB. (2020). Tercera Jornada del Día de la Virtualidad UPB. <https://www.upb.edu.co/es/eventos/tercera-jornada-dia-virtualidad-upb>

La Organización Mundial de la Salud⁷ (OMS), declara esta situación como pandémica y todos y cada uno de los ciudadanos del mundo comienzan a cuestionar sus implicaciones⁸. La UPB no es ajena a estas reflexiones y decide tomar medidas⁹ para afrontar la magnitud de esta situación. El semestre está llegando a su punto medio, los estudiantes apenas se conocen y la pandemia del Coronavirus obliga a que todo se tenga que replantear en nuestro universo educativo. Lo que para algunos es una decisión extrema de la Universidad¹⁰, se convierte en la única solución para enfrentar una situación extrema mundial¹¹; algo que no se vivía desde 1920¹².

Y las pantallas se encienden y nuestros estudiantes comienzan a transformarse en códigos binarios encuadrados en plataformas que esbozan círculos con las iniciales de sus nombres o una imagen fotográfica. Este impacto visual y emocional del momento se convierte en la dinámica diaria del proceso educativo. Un reto mayúsculo que nos exige repensar la educación y sus metodologías en el aula de clase para todo el mundo.

Este cambio comienza a producir un temor en cada persona: estudiante, profesor y personal administrativo; y no sólo por el tema pandémico sino por el cambio del “chip” en la educación. Ahora es preciso pensar la clase desde la docencia y, además, en aspectos económicos por parte de las instituciones educativas: ¿Pagar tanto por no estar presentes?¹³

⁷ OMS. (2020). Covid-19: cronología de la actuación de la OMS. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---Covid-19>

⁸ BBC News Mundo. (2020, marzo 12). Coronavirus: ¿qué implica que sea una pandemia y en qué se diferencia de una epidemia? [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=CzxpM6y0MU&feature=youtu.be>

⁹ UPB. (2020). Nuevas medidas de la UPB para prevenir y contener el Covid-19 [Institucional]. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://www.upb.edu.co/es/noticias/nuevas-medidas-covid19-upb>

¹⁰ UPB académico. (2019, noviembre 27). Muchas gracias Medellín - Día de la Virtualidad 2019-II [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=zqJ0flbFodg&feature=youtu.be>

¹¹ MARCA. (2020). Coronavirus en México, Ecuador, Colombia... contagiados y fallecidos 9 de abril | MARCA [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=AB0EkFNI-k0&feature=youtu.be>

¹² Sandra Pulido. (2018, enero 19). La Gripe Española: la pandemia de 1918 que no comenzó en España. Gaceta Médica. <https://gacetamedica.com/investigacion/la-gripe-espanola-la-pandemia-de-1918-que-no-comenzo-en-espana-fy1357456/>

¹³ Tiempo, C. E. E. (2020, abril 14). Colegios y padres de familia, enfrentados por clases virtuales. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/colegios-y-padres-de-familia-enfrentados-por-clases-virtuales-484434>

Y así cada mañana, en una tertulia improvisada alrededor del café del desayuno con mi esposa, también docente de la Universidad, compartimos apreciaciones con respecto a lo que plantea la literatura de la educación. Un sinnúmero de artículos e investigaciones que invitan a sacar el mejor repertorio de la pedagogía, no sólo para cumplir con los objetivos académicos, sino para impactar al estudiante con una motivación diferente que le ayude a vivir en la virtualidad¹⁴, pues la pandemia no parece tener punto final en el corto plazo¹⁵. Hablamos, entre otros aspectos, de las herramientas que utilizamos para nuestras clases y con respecto a este tema recuerdo una referencia de De Benito et al (2004):

La videoconferencia se establece dentro de la educación a distancia como el elemento que permite mantener la presencia y el contacto entre profesor y alumnos de lo que muchos modelos de educación a distancia carecen (...) El uso de la videoconferencia en la docencia supone un cambio para los profesores, sobre todo en cuanto a la metodología y adaptación a la tecnología se refiere. Desde el punto de vista de los profesores el uso de la videoconferencia supone principalmente: la adaptación y adopción de métodos acordes a las características y posibilidades técnicas que ofrece el sistema, la acomodación al sistema de comunicación, la integración de medios y el desarrollo de estrategias de interacción que posibiliten la comunicación y el intercambio entre el profesor y los grupos implicados (p.231).

La virtualidad generada por la pandemia¹⁶ comienza a convertirse en la mejor aliada para la nueva dinámica de la educación. La metodología de enseñanza convierte el acompañamiento del profesor en un tipo de edu-

¹⁴ UPB. (2020). Comunicado Regreso a clases - Segundo semestre. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://r.enviosmedellin.upb.edu.co/mk/mr/ez7E9ieDKAyyiPbTW-Mn7IN6wg-NUmkvSV2ew0dlXvrQTmmCvTyMM7SD05kRsdQeFPnp2HHbM743QbHOrbCxAPDjhBe-j1ryFv6TeQ9W5N-SJXMwhB-zE>

¹⁵ Tendencias. (2020). Bill Gates coronavirus: Gates revela cuánto tiempo durará pandemia. Conferencia Tec de Monterrey-Gente -Cultura-ELTIEMPO.COM. <https://www.eltiempo.com/cultura/gente/bill-gates-coronavirus-gates-revela-cuanto-tiempo-durara-pandemia-conferencia-tec-de-monterrey-529046>

¹⁶ Ligarretto, R. (2020). Educación virtual: realidad o ficción en tiempos de pandemia | Revista Pesquisa Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>

cación casi personalizada, pues propicia una cercanía con ellos a pesar de la lejanía física. Y esto se percibe por aspectos como la sensación de que al estudiante se le habla al oído, pues, por las características individualizantes y tecnológicas del computador, accesorios como los audífonos y el aislamiento en espacios definidos de sus casas permite generar ese sentimiento.

¿Y el encierro?¹⁷ Aunque al principio fue abrumador, este aspecto se convierte en un detonante motivador que nos lleva a explorar nuevas alternativas de relacionamiento académico. En mis cursos comencé a practicar la metodología que siempre implementé en la presencialidad, en la cual los proyectos estaban anclados a situaciones que involucraban la presencia de un cliente y que, bajo sus requerimientos, desde el aula, se proponen alternativas diferentes y refrescantes a las que presenta el medio habitualmente. Una metodología conocida como ABP (Aprendizaje basado en problemas)¹⁸ y en la que los estudiantes no sólo enriquecen su saber específico, sino que enriquecen sus visiones del medio y les va permitiendo adquirir experiencia para acercarse a su futuro laboral.

Aparece un reto adicional en este cambio de metodología. Por la pandemia, la seguridad del estudiante hay que contemplarla como tema principal y, por ello y por directrices institucionales, se prohíbe que los profesores asignemos actividades en las que los estudiantes tengan que salir de sus casas. Con este condicionamiento comenzamos a trabajar entregándoles, como principal fuente de información, internet, apoyados además por el acercamiento virtual y periódico con el cliente.

En este proceso los docentes nos convertimos en mediadores que hacemos posible una adecuada gestión para optimizar el relacionamiento estudiante-cliente y así lograr que el proyecto fluya sin inconvenientes. Se dividen los grupos en subgrupos para facilitar los encuentros virtuales. Una característica muy importante en este modelo de trabajo es el uso obligatorio de

¹⁷ Tiempo, C. E. E. (2020, mayo 11). Salud mental, clases virtuales y educación superior. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/salud-mental-clases-virtuales-y-educacion-superior-494212>

¹⁸ Travieso Valdés, D., & Ortiz Cárdenas, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(1), 124-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0257-43142018000100009&lng=es&nrm=iso&tIng=es

la cámara. Esto nos permite reinterpretar el concepto de la presencialidad en la virtualidad pues podemos entender que en la medida en que la cámara se enciende se genera una especie de conexión cerebral que simula a la modalidad presencial.

Pudimos evidenciar también algunas ventajas de la virtualidad con respecto a la presencialidad¹⁹, el tiempo de desplazamiento se cambia por un clic de distancia, el tiempo ambiental, lluvia o calor, deja de ser obstáculo para las actividades, y así se optimiza el manejo del tiempo en procura de una mejor calidad de los productos.

Un tema álgido es la motivación y para ello generamos una reflexión permanente en la cual, a pesar del encierro, puedan trasladar sus mentes al universo real-virtual²⁰. En este punto es de suma importancia hacerlos conscientes de que a pesar de los pocos recursos tecnológicos que puedan tener en casa, la metodología que utilizan les permite un mejor aprovechamiento y fortalecimiento del proceso. De esta manera se enfrentaron a proyectos externos como los realizados para el Parque Explora con la exposición para el Museo del desierto de la Tatacoa²¹; y el proyecto para la Corporación Perpetuo Socorro²², además de proyectos internos con los que aprovechamos el tema del encierro y sus implicaciones y lo convertimos en insumo para el desarrollo de actividades de reflexión individual²³ que plasmaron en relatos audiovisuales, en diferentes formatos y técnicas narrativas. La fuerza de las historias se centró en el contenido²⁴ y a pesar de las limitaciones técnicas, les permitió elaborar trabajos con muy buena calidad para dejar un legado

¹⁹ Reserved, C. (c) 2018 D. A. R. (2020). 5 diferencias entre la educación virtual y presencial | Wormhole. Wormhole. <https://www.wormholeit.com/es/las-5-diferencias-fundamentales-entre-la-educacion-virtual-y-presencial/>

²⁰ Calvo, P. (2020, abril 30). Coronavirus y educación virtual: las claves para superar el mayor desafío familiar en cuarentena. Clarín. https://www.clarin.com/viva/coronavirus-educacion-virtual-claves-superar-mayor-desafio-familiar-cuarentena_0_wpwPtCzAW.html

²¹ UPB, G. (2020). UPB - Módulo Animación. Animaciones Explora - Territorio Fósil. <https://arielhacevedo.wixsite.com/animaciones-upb/producciones-territorio-fosil-1>

²² UPB, G. (2020). UPB - Módulo de Animación. Animaciones Perpetuo Socorro. <https://arielhacevedo.wixsite.com/animaciones-upb/copia-de-producciones-territorio-f%C3%B3sil-1>

²³ UPB, G. (2020, Semestre). UPB - Módulo Imagen en Movimiento. Proyecto Crossmedia Meraiki. <https://www.merakiupb.com/>

²⁴ UPB, G. (2020, Semestre). UPB - Módulo de Imagen en Movimiento [Interactivo]. <https://eko.com/v/VXdebb?autoplay=true>

histórico sobre el individuo, su visión y sentimiento en el encierro a partir de la pandemia del Covid-19²⁵. Para afrontar este proceso cada estudiante realizó una investigación y así presentaron una idea, la diseñaron, la desarrollaron y la entregaron y cumplieron a cabalidad con los pasos de los procesos que encierra cualquier proyecto audiovisual (Preproducción, Producción y Posproducción).

Lo virtual nos posibilita acercar al estudiante a la metodología de trabajo que actualmente se aplica en las empresas a partir de la aparición del Covid 19, el teletrabajo²⁶. Tanto clientes, estudiantes y profesores, recurrimos al uso de plataformas y de redes sociales como Facebook, Instagram y WhatsApp para mantenernos conectados sin problemas, y de esta manera realizar un continuo acompañamiento al estudiante, sin perder su contacto, y lo más relevante, manteniéndolos activos y motivados. Eso sí, respetando los horarios personales y los tiempos de descanso de cada uno.

Disfruto mi último sorbo del café. Ocho meses después de esa primera reflexión del 13 de marzo, las cosas no parecen trascender. La pandemia nos tiene encerrados y cada vez nos obliga a reevaluar cada una de las actividades cotidianas y laborales. La educación se mantiene en proceso de cambio. Hoy se hace mucho más fuerte la transformación de un mundo virtual a lo laboral, lo educativo y lo económico. ¿Y nuestro aporte? Desde mis cursos podré seguir entregando al mundo una información audiovisual que, dentro de 100 años, permitirá a las generaciones futuras mirar y decir, la pandemia en el año 2020, fue así...

Referencias

DE Benito, Bárbara y Salinas Ibáñez, Jesús (2004): Diseño de acciones formativas sobobrtadas en videoconferencia, en Tecnologías para la evaluación, diseño, producción y evaluación de medios para la promoción docente. Alianza, Madrid.

²⁵ UPB. Módulo Imagen en Movimiento. (2020). Minecraft Crossmedia meraki [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=e5JxOJFTHZ4&list=PL258vlzpRFOD1uLXmf6T1BGdPrIp_b2Jn&index=1

²⁶ Gascueña, D. (2020, octubre). El teletrabajo: ¿la nueva normalidad pos Covid-19? [Corporativa]. BBVA. <https://www.bbva.com/es/el-teletrabajo-la-nueva-normalidad-pos-Covid-19/>

Prácticas docentes durante el aislamiento. Un caso de la Facultad de Arquitectura

David Vélez Santamaría¹

Durante el año 2020 se ajustaron y renovaron las estrategias para lograr impartir virtualmente la mayor parte de los cursos de los programas de formación en la UPB. Las medidas implementadas para tal fin involucraron altos esfuerzos en la capacitación docente y una redefinición sobre su labor, pues pareciera que su rol cambió abruptamente de ser formadores en el espacio de clase tradicional al de mediadores en las aulas virtuales. Sin embargo, al revisar la experiencia virtual, puede afirmarse que esta nueva condición como mediadores implica considerar asuntos de orden más complejo.

Además de planear, “montar” y ejecutar los cursos con una coordinación extraordinaria, el docente del curso virtual, o en este caso telepresencial, es responsable de orientar el aprendizaje por medio de didácticas adecuadas al contenido particular del curso en lo digital y asumir los retos de motivar y contener a los estudiantes en un escenario que ha sido de cambio e incertidumbre. De este modo, el docente se ve en la necesidad de ocupar un lugar más humano que supera su rol de evaluador en un aula que está en constante construcción.

Narración de la práctica

En esta propuesta se narra uno de los casos de la Facultad de Arquitectura de la UPB, correspondiente al curso de Historia y Teoría 4, a cargo del docente David Vélez. La narración se basa en la experiencia que se dio al

¹ Arquitecto y Magíster; docente investigador de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana en las áreas de Teoría e Historia de la Arquitectura y Teoría del proyecto. Su trabajo se orienta al desarrollo de didácticas teórico-prácticas como guía para los estudiantes en su experiencia crítica y científica, desde las relaciones que pueden establecerse entre la Teoría e historia de la arquitectura y la Historia y teoría del proyecto contemporáneo.

preparar e impartir el curso en modalidad virtual – telepresencial (actividades autónomas preestablecidas y encuentros sincrónicos) con las plataformas facilitadas por la universidad (Moodle y Teams) y se desarrolla de acuerdo con tres aspectos: la reformulación de los cursos y sus actividades por medio de contenidos virtuales (1), la verificación de aprendizajes (2) y la motivación y autonomía de los estudiantes (3).

Como docente de la Facultad de Arquitectura he impartido clases en este curso del ciclo básico de fundamentación desde el 2014. Durante estos años los cursos del Área de Historia y Teoría se han definido como los medios para la apropiación de los conocimientos de referencia sobre diversas prácticas y tradiciones arquitectónicas y sus contextos culturales específicos. Así, los cursos forman en el estudiante el sentido de orientación histórica, el sentido crítico sobre los modelos e indicadores de calidad de las obras y las capacidades históricas del arquitecto.

En el caso específico del curso de Historia y Teoría 4 se estudian los diversos movimientos de la arquitectura internacional a partir de la segunda mitad del siglo XX, se comparan las posiciones críticas respecto a la arquitectura y al urbanismo modernos precedentes, y sus propuestas particulares respecto a la calidad y significado del espacio urbano, que el proyecto arquitectónico contemporáneo puede aportar.

La experiencia de estos años ha consolidado el curso como un espacio en el que el estudiante debe aprender a identificar la multiplicidad de elementos, formas, significados, valores y agentes recuperados, reinterpretados y reciclados por la cultura arquitectónica actual, y dispuestos en espacios urbanos significativos, locales e internacionales. Estos aprendizajes se orientan principalmente por medio de sesiones expositivas del profesor y estudiantes, actividades de lectura, análisis de proyectos (documentación), tutorías grupales e individuales y visitas guiadas.

Reformulación de los cursos y sus actividades por medio de contenidos virtuales

Entre las actividades anteriormente enunciadas destacan como reto para la modalidad telepresencial las visitas guiadas o salidas de campo. Estos reco-

rridos urbanos son actividades que en modalidad presencial han permitido contextualizar y aplicar lo formulado en las clases teóricas en una experiencia de observación en vivo y directo al final de dos de las cuatro unidades temáticas. Para un curso de Teoría e Historia de la arquitectura este tipo de actividades es de suma importancia pues acerca al estudiante al contexto y le ayuda a comprender el sentido de una teoría o un discurso al contrastarlo con la práctica profesional de la arquitectura. Para 2020 se conservaron las dos visitas propuestas originalmente en modalidad presencial, al adaptar el acceso a la información y su reflexión por medio de un mapa digital ilustrado. Este mapa interactivo fue reparado en Google Maps² con puntos de interés, imágenes y textos reseñas de la historia urbana y fue embebido en la plataforma Moodle como parte de la actividad de aprendizaje: Recorrer la ciudad.

Los estudiantes debían ingresar al mapa ilustrado durante la primera hora de la clase como actividad autónoma y, de acuerdo con lo propuesto, identificaron un punto de interés personal para comentarlo posteriormente como participación en el foro de la plataforma Moodle. Finalmente, se realizó un encuentro sincrónico en una puesta en común basada en los comentarios de los estudiantes y se partió aleatoriamente de su aporte en Moodle para detonar debate. Esto permitió hacer comparaciones entre los puntos de vista, las apreciaciones y diversos intereses de los estudiantes.

Esta experiencia fue positiva para el curso. Aunque la herramienta Google Maps está vigente desde 2003 y la mayoría de los estudiantes son “nativos digitales”³ pocos conocían la plataforma y sus facilidades: “no sabíamos que en Maps se podían describir tan bien lugares... Nos sirve mucho este recorrido ya que no conocemos el sector”⁴. Interactuar por medio de esta para reflexionar sobre los lugares, espacios y edificios que debían conocer como arquitectos en diferentes sectores de la ciudad resultó ser una mo-

² Google Maps es un servidor de aplicaciones web que ofrece imágenes de mapas desplazables, así como fotografías por satélite del mundo e incluso rutas entre diferentes ubicaciones o imágenes a pie de calle con Google Street View, condiciones de tráfico en tiempo real y un calculador de tiempo según el medio de transporte.

³ En teoría, las personas que han crecido en la era digital han desarrollado una capacidad más alta para usar la tecnología que la que pueden tener los llamados adultos digitales.

⁴ Comentario de estudiantes durante sesión 4. Recorrido Laureles, grabación de Microsoft Teams.

tivación para ir personalmente más adelante. Muchos de los estudiantes reclamaron la importancia de estos recorridos presenciales como parte de las actividades del curso, sin embargo, la mediación que se dio con Google Maps y la discusión final llenó sus expectativas, al tiempo que sirvió como una actividad formativa. El mapa se convirtió en una guía que los estudiantes conservan para orientar sus ideas sobre la ciudad.

Verificación de aprendizaje

Una de las dificultades que se evidencia recurrentemente en la construcción de los cursos universitarios es la de la verificación de aprendizajes. La mayoría de las actividades que implican una evaluación con calificación apuntan a un ejercicio de memoria por parte de los estudiantes que no siempre es fructífero. Los conceptos, teorías y referencias representan un esfuerzo mayor en su proceso formativo y es más complicado cuando las evaluaciones se separan por mucho tiempo en cronograma o incluso únicamente se ejecutan hasta el final de las unidades o el período. Por otro lado, las actividades que se califican con coevaluación o los ejercicios que se construyen a lo largo del periodo académico tienen mejores resultados.

Al considerar la experiencia previa de la modalidad virtual, para 2020 se implementó el recurso de actividades de afianzamiento. Este tipo de estrategia se recomendó en la capacitación docente para hacer un seguimiento adecuado del progreso de los estudiantes, individual y comparativamente. Las actividades como quices para afianzar los temas (conceptos, referencias y teorías) se incluyeron en la plataforma Moodle, y se realizaron luego de ver los temas en las videopresentaciones de teoría.

Aunque se corría el riesgo de que estos quices se resolvieran en compañía de otros estudiantes, en general sirvió como actividad preparatoria para las evaluaciones calificables. Igualmente, el material de las videopresentaciones estuvo disponible siempre para que los estudiantes regresaran a verlas, repasaran y también para que verificaran qué estaba fallando con sus respuestas en cada quiz.

Por otro lado, el hecho de que la actividad de afianzamiento esté soportada en una retroalimentación automática, si son preguntas de selección múltiple,

tiple con única respuesta, garantizó que el estudiante comprendiera era el sentido de la pregunta y el concepto o temas principales allí requeridos. En los encuentros sincrónicos posteriores a estas actividades varios estudiantes manifestaron que los quices eran útiles en tanto no fueran calificables, sin embargo “...sería mejor realizarlos después de la puesta en común”⁵ para tener más claros algunos conceptos y temas.

Motivación y autonomía de los estudiantes

La orientación dada en el programa de formación docente de UPB Virtual sobre el tiempo autónomo tuvo efectos opuestos en el curso de Historia y Teoría 4. Para adaptar el curso en la modalidad virtual se prepararon las charlas teóricas pregrabadas en video presentación y se construyó una guía de aprendizaje por metas, unidades, actividades y otros recursos que actualizaron en gran medida los métodos y, estructuraron las evaluaciones como un conjunto de medios que podría facilitar el camino de cada estudiante. Sin embargo, la estrategia de la guía, así como las charlas pregrabadas en video presentación fueron reprochadas por muchos de los estudiantes durante las tres primeras semanas de clase. Estaban confundidos, molestos y frustrados al no poder recurrir presencial o inmediatamente a la figura del docente como supondría la modalidad regular.

Luego del primer mes, gracias a un ejercicio de conversación que retaba la asertividad del docente al inicio y final de las clases se logró que entendieran en parte la necesidad de una guía y las ventajas de tener pregrabadas las charlas teóricas. Esto no solo les permitía ubicarse en los contenidos del curso, programar con mayor antelación las actividades que correspondían según cronograma y repasar los contenidos, sino que facilitaba también el trabajo del docente al ser menos desgastante para la atención de todos: tener tiempos para acompañarlos en caso de dudas sobre la plataforma durante las actividades autónomas y tener un espacio más ordenado de conversación en la segunda parte de la clase.

⁵ Comentario de estudiante durante sesión 16. Conclusiones y cierre del curso, grabación de Microsoft Teams.

En la discusión de cierre del curso la mayoría de los estudiantes aceptaron que la guía y los recursos que podían volver a revisar habían facilitado su trabajo durante el semestre, mientras un bajo número de estudiantes insistió en su inconformidad al considerar el curso poco efectivo para su aprendizaje, así como en la falta de consideración de otros factores como situaciones personales y la carga académica.

Cabe resaltar que más allá de las dificultades dadas con el aislamiento y la modalidad virtual como factores predominantes en el desarrollo de los cursos, se evidenció que, a pesar de los buenos resultados, para la mayoría de los estudiantes en este caso de semestre 4, el nivel de autonomía es bajo y su baja tolerancia a la frustración les impide aprender de los errores o buscar algunas de las herramientas y recursos de los que disponen más fácilmente como una guía o video presentación⁶. Por lo anterior, el trabajo de tutoría se hizo más necesario que en semestres previos, incluso para tratar asuntos como dificultades de índole personal de los estudiantes.

⁶ Como sucede en la modalidad presencial, durante las clases en periodos de aislamiento el conocimiento individual de los estudiantes y su experiencia de la vida cotidiana son inseparables de la experiencia formativa que puede darse en los cursos de la universidad.

La magia de tu voz

María Cristina Machado Toro¹

Una vez se rompe, la pantalla te revela la otra escena. Unos ojos quietos buscan tu mirada, los oídos están listos para comenzar el día. ¿Qué hay al fondo? La miniatura de un superhéroe, el afiche de un futbolista en su mejor pase, un dibujo de manga japonés, alguna estantería desocupada y una que otra señal de la noche anterior: el libro recostado sobre su lomo, un plato que aún guarda la fruta mordida.

Una señal, tantas señales, queremos atraparlas al instante sin que se nos escape: su peinado, los rizos sobre la cara, una gorra puesta en la sombra... ¿Para qué? Me pregunto si estás en casa.

Ese día fue inusual. Llegamos temprano, sin mucha prisa, tuve tiempo de servirme una buena taza de café. Los pies descalzos cruzados en un suelo tibio. La conversación se abrió con una pregunta de cortesía, pero la respuesta sorprendió a todos los presentes.

–¿Qué has hecho, Dani?

–Muchas cosas: escuchar música, leer, hacer tareas... bailar.

–¿Bailar? ¿Te gusta bailar?

–Sí, María, dejarme llevar por la música me relaja, me hace sentir vivo.

En esa clase no hablamos de textos literarios, ni de autores tal como lo señalaba el cronograma, ese día, todos nos dejamos llevar por el ritmo de una charla apasionante. La música nos llevó al cuerpo, a la energía prenatal, a la infancia del mundo. Hablamos de la búsqueda interior, de múltiples

¹ Docente de la Facultad de Comunicación Social-Periodismo. Dra. en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana. Desde hace 15 años se desempeña como docente de la Escuela de Ciencias Sociales y hace parte del Grupo de Investigación en Comunicación Urbana, en su línea Narrativas.

viajes, del atravesar y el romper fronteras. Ese día seguimos los caminos de Buda y el reflejo del alma en el agua quieta.

La concentración era absoluta, la conversación profundamente seria, cada tanto me percataba de una lágrima en mis párpados ¿Cómo puede emocionarme? Se podría decir que no conozco a mis interlocutores, que no sé su talla ni medidas, no recuerdo el color de sus ojos ni el tono de su cabello, lo curioso es que siento que por primera vez me he tomado el tiempo necesario para escucharlos. No sabía que una niña de 17 años ya había perdido a un ser amado, se había lanzado en paracaídas y soñaba con ser cineasta. No sabía que la voz más hermosa estaba en el mismo espacio en el que yo dictaba una clase, no sabía que su mascota lanzaba un hueso mientras él trataba de exponer un tema importante.

Me siento con las piernas cruzadas sobre la silla y saboreo el café, mientras sigo el compás de sus voces. He estado tantos años compartiendo un espacio con jóvenes como ellos, pero algo ha cambiado. Un momento más tarde me escucharé diciéndole a un amigo:

–Sabes... me he acercado tanto a ellos, siento que en mí se ha roto un personaje, una distancia. Pero, ¿cómo puede ser esto posible, en un momento de alejamiento y soledad?

Me hablan desde México, desde la Guajira, el Caguán y allí estamos, no sé qué ven sus ojos mientras yo miro las montañas que circundan este valle. Ellos están en otro lugar, aquel que no alcanzo a imaginar a través de mapas y fotografías, yo estoy aquí en mi rincón, rodeada de libros y papeles, un cojín con algunos pelos de gato y mi memoria. Nunca antes había salido del aula, con tantas emociones y pensamientos. Les envío un abrazo desde la distancia, apago la cámara y sonrío, pero...

–David, si pensáramos que la inocencia es igual a la infancia, y si creyéramos que el amor fuera...–

Sí, son muchos los minutos que mi cerebro necesita para despedirse, para desconectarse o al menos para dejar el tema en un punto suspensivo equilibrado.

Aquella mañana les leí un poema, les quería hablar de las imágenes y cómo ellas componían nuestra vida, les pedí disculpas por no leer a Octavio Paz o a Rilke, pero simplemente me dejé llevar por el impulso de compartir aquello que algún día estremeció mi alma. Estar allí, desnuda, frágil, conmovida, me hizo por un momento dudar de la decisión, tal vez no era prudente, quizás era mejor conservar el semblante, hablar desde afuera como casi todas las clases, hablar con el cerebro bien puesto y el corazón contenido, competir con Google o las enciclopedias y demostrar conocimiento, ¿sería esa mi tarea?

Tal vez el café, los pies fríos, la dulce voz, tal vez el sabernos lejos ha obrado el milagro. El renunciar por momentos a los planes establecidos, el escuchar historias cotidianas, inquietudes, incertidumbres, me ha obligado a detener el reloj, disminuir el ritmo, voltear la cabeza y mirarlos de frente, me ha hecho estar allí como una compañera de viaje, y al fin, reconocer entre tantos sonidos, la resonancia de esa bella palabra: maestro.

Recordé a esos hombres que compartían su saber mientras caminaban, escuché el eco de unas voces apasionadas que venían debajo de las sombras de un árbol, pisé la arena amarilla, y en ella vi las marcas de una antigua geometría, vi a un hombre esculpido en yeso, elevando su mirada a los cielos mientras soñaba infinitos. Quise ir atrás, pero no tan atrás como para romper el tiempo. Corrí a mi estudio y encendí de nuevo la pantalla, puse *play* a una sesión ya terminada y me sentí feliz. Sonreí al verme algunas canas y los ojos clavados en el techo como cazando luciérnagas mientras ellos tejían redes a través de la palabra. En ese momento me escuché lanzar una pregunta que sabía de antemano no nos permitiría desembarcar en un puerto firme; es arriesgado, me digo, pero me siento emocionada. Tomé entonces mi libreta de apuntes y traté de recuperar esos trazos que juntos habíamos dibujado.

¿Te has preguntado sobre la delgada línea que separa nuestra realidad de aquello que llamamos fantasía? Te has preguntado ¿cuál es el límite, la frontera divisoria entre tu realidad y la mía? Hoy tengo pensado hablarles de una magia singular, y que, como toda la magia, se ha mirado con recelo. Les hablaré de la ficción, aquella que permite llenar de palabras nuestra vida, colorear el paisaje para resaltar sus sombras y luces, llenar de briz-

nas de plata la iridiscencia del día. Tal vez un alma soñadora y una visión estrecha me concedieron el don de mirar y anteponer a aquello que veo, mi propia imaginación, así que, esa línea divisoria en realidad para mí es frágil, la atravieso cada tanto y me doy cuenta que caigo en madrigueras más rápido que Alicia, por ello cuando hoy escucho sus voces los siento a mi lado. Estamos todos reunidos, sentados en el suelo, alrededor de un círculo de piedra que invita a la conversación.

El B-learning y su importancia actual en la educación médica

Alejandro Hernández Martínez,
Yuban Sebastián Cuartas Agudelo,
Mabel Dahiana Roldán Tabares

El proceso educativo se ha enriquecido de forma significativa con la tecnología: la educación es una profesión amplia que requiere adaptarse y utilizar los recursos que se encuentran disponibles para cumplir su objetivo, que es transmitir el conocimiento. La transformación de la educación tradicional ha estado permeada por la incorporación gradual de las TIC: anteriormente eran utilizadas únicamente en lo referente al componente administrativo de los centros educativos, con el tiempo comenzó a implementarse para la presentación, envío y divulgación de trabajos; años más tarde y, actualmente, su progreso ha permitido establecer lo impensable hace algunos años atrás: una modalidad virtual de enseñanza y aprendizaje.

Con la situación sanitaria actual derivada de la pandemia por Covid-19, la tecnología ha tomado un rol principal en la educación. Los estudiantes, además de ser exigentes por las características propias de las generaciones nativas digitales, se encuentran en una situación en la que demandan una educación de calidad, didáctica y participativa, a pesar de las restricciones y los cambios que ha sufrido el mundo durante el 2020.

Así, los estudiantes actuales poseen formas diferentes de aprendizaje: son más visuales y prácticos, además, la educación por sí sola tiende a evolucionar en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que exige al personal docente reinventarse e implementar modificaciones que respondan a las nuevas exigencias generacionales. Si bien la tecnología es un gran recurso, no es la única responsable de la educación. Por eso, en los cursos de Biología molecular, Hematología e Inmunología del pregrado de Medicina de la Universidad Pontificia Bolivariana, el B-learning fue la alternativa para

dar respuesta en la pandemia: esta estrategia busca integrar la dimensión cognitiva con habilidades intelectuales que faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

Estos cursos están enmarcados dentro del ciclo básico disciplinar del programa de Medicina y tienen un componente teórico-práctico y la parte práctica está dada principalmente por las actividades de laboratorio. Las estrategias utilizadas para facilitar la enseñanza y el aprendizaje debido a la contingencia sanitaria por la Covid-19 en estos cursos incluyeron encuentros sincrónicos por medio de Microsoft Teams y asincrónicos, en el que se hizo uso de las siguientes plataformas digitales: Moodle, Youtube, Slideshare, Quizziz, Genially, Classcraft y simuladores de laboratorio como LabXChange, PraxibLabs, PhysioEx y WBCCounter, que fueron seleccionados por el equipo docente de acuerdo con criterios académicos, con la finalidad de facilitar la adquisición de competencias establecidas en los cursos.

Las estrategias del B-learning integran la dimensión cognitiva con las habilidades intelectuales de alto nivel como: análisis, inferencia, interpretación, explicación, evaluación y autorregulación, que sustenten el pensamiento de calidad, caracterizado por ser lógico, racional, claro, transparente, sintético, reflexivo, oportuno y argumentado; estos aspectos toman formas de operaciones intelectuales, comunicativas, metacognitivas y autorreguladas.

El constante apoyo institucional ha permitido la cualificación del personal universitario en actividades académicas diferentes a las tradicionales y se ha logrado eficazmente la consecución de los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. La estrategia de B-learning ha impactado positivamente en el proceso académico tanto de estudiantes como de docentes; es importante resaltar el cumplimiento de los estudiantes en las actividades sincrónicas y asincrónicas; además, han valorado de manera positiva las diversas actividades realizadas, han estado comprometidos y son consecuentes con su propio proceso académico.

Como docentes, el principal objetivo es que los estudiantes alcancen unas competencias que den cuenta de unos conocimientos adecuados y para ello se plantean metodologías, estrategias y experiencias que contribuyan

a ello. Permanentemente se está en la búsqueda de generar nuevas alternativas para los estudiantes y ponerlas en acción, por lo que el B-learning es una estrategia que brinda actualmente amplias posibilidades y se abre paso como una alternativa real que puede ser implementada en períodos de normalidad académica.

Las restricciones generadas por la pandemia, el cambio de la presencialidad a la virtualidad y la adaptación de los métodos de enseñanza que esto significó no pueden ser una excusa que impida resultados académicos satisfactorios, por el contrario, debe animar a docentes y estudiantes a ser partícipes activos de un proceso educativo que beneficie a ambas partes.

Experiencias evaluativas a través de la virtualidad. Nuevos métodos de evaluación en tiempos de Covid-19

Lina María Martínez Sánchez
y Yuban Sebastián Cuartas Agudelo

El año 2020 ha generado cambios en las actividades cotidianas: la economía, interacción social, el ocio y hasta la manera en la que se divierten las personas ha cambiado y, por supuesto, los métodos educativos no son la excepción. La metamorfosis de los espacios académicos presenciales a las aulas virtuales e interactivas ha sido no sólo una apuesta, sino un reto inmenso para los participantes de los diferentes espacios educativos, los cuales, clásicamente, se sustentaban en la interacción física como pilar fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje; los tableros y presentaciones se vieron obligadas a migrar a pantallas de dispositivos electrónicos de manera repentina a razón del aislamiento obligatorio decretado en todos los ámbitos por la Covid-19.

En el curso de Biología molecular, que hace parte del ciclo básico disciplinar del programa académico de Medicina de la Universidad Pontificia Bolivariana, el equipo de docentes y monitores de la asignatura se vieron inmiscuidos en el reto de plantear actividades telepresenciales en un curso que se desarrollaba, casi en su totalidad, de manera presencial y de esta forma, migrar también el contenido y objetivos del curso a unos en los que se priorice el aprendizaje autónomo y bimodal, con lo cual los docentes actúan como mediadores pedagógicos, y superan y dejan de lado el modelo académico tradicional mientras se promueven estrategias innovadoras en los espacios digitales para dinamizar las sesiones y en las herramientas evaluativas para mantener una enseñanza médica de calidad que garantice el logro de las competencias preestablecidas.

Las actividades evaluativas se han estado desarrollando sincrónicamente a través de diversas plataformas que tienen aplicativos para realizar encuestas tipo opción múltiple, verdadero o falso y respuesta abierta con imágenes y casos clínicos que permitan contextualizar al estudiante con las preguntas tales como Quizizz, el dinamismo que tienen las preguntas fue la clave para que esta sea la plataforma escogida por el equipo docente tanto como para las actividades evaluativas tipo quiz, como para los exámenes parciales y finales; el principal objetivo era lograr similares o mejores resultados que en las evaluaciones presenciales, sin que esto comprometiese la calidad académica de la asignatura.

En cuanto a la metodología de las preguntas de los exámenes: cada quiz consta de cinco preguntas, mientras los exámenes oscilan entre 50 y 100 preguntas, se respeta el tiempo asignado institucionalmente para la duración de la evaluación y el cual concuerda con el otorgado previamente en los encuentros presenciales, con esto se procura que la resolución del examen sea consecuente con los propósitos de formación del curso. La plataforma Quizizz le permite al docente, en tiempo real, apreciar la exactitud de respuesta para cada pregunta, lo que suscita una oportunidad para realizar una retroalimentación en aquellas preguntas y temáticas que presentaron mayores dificultades para los estudiantes y dejar los conceptos claros.

Los resultados académicos mostrados son sobresalientes y no difieren con lo obtenido en los cursos presenciales previos: la totalidad de estudiantes aprobó la asignatura y gran parte de ellos con notas superiores a 4,0. Además, se logró una buena aceptación por parte del grupo de estudiantes hacia este tipo de plataformas y actividades evaluativas; lo que se evidenció a través de las respuestas que dieron a una encuesta realizada. Es importante resaltar la participación en las acciones evaluativas por parte de los estudiantes, siempre con buena disposición y abiertos a las nuevas posibilidades que se presentan para enriquecer su formación, el cual es el objetivo principal de la formación en medicina.

Los procesos básicos de la Biología molecular en los que se basa el funcionamiento orgánico del ser humano requieren de una prácticas de enseñanza y de aprendizaje que le permita al estudiante hacer uso de los conceptos teóricos y ponerlos en práctica frente a sus pacientes; por eso el ambiente

y evaluaciones en el ámbito virtual no pueden ser un impedimento para lograr una formación académica completa y el equipo docente de Biología molecular es consciente de ello, por lo que realizó un plan educativo de acuerdo con las exigencias actuales, sin dar cabida a pasos endebles que no son consecuentes con el nivel educativo universitario y con las necesidades actuales respecto a la educación médica.

Los procesos evaluativos de manera sincrónica virtual son una realidad y son parte fundamental de la vida académica actual; adicionalmente, muchos de estos mecanismos de evaluación continuarán siendo implementados en el futuro, pues con la experiencia de esta contingencia académica se encontraron resultados fructíferos tanto para los docentes como para los estudiantes.

Herramientas digitales como método de participación en la educación médica

Lina María Martínez Sánchez,
Alejandro Hernández Martínez,
Daniela Vergara Yáñez

“El secreto del éxito está en la adaptación” es una frase que se escucha en múltiples contextos: desde la teoría de la evolución, pasando por las conferencias de técnicas de negocios y llegando incluso al ámbito educativo. Es en este último contexto que se hará énfasis, pues esta es una frase que se ajusta con gran precisión a la situación que hemos vivido en el último año, no sólo en la Universidad Pontificia Bolivariana, sino en el mundo. El ser humano, y especialmente en el ámbito educativo, debe estar en constante cambio y para que esto sea satisfactorio requiere de adaptación a nuevas situaciones, modalidades de trabajo, de vida y también de métodos de enseñanza pues, a pesar de todo lo que ha acontecido desde principios de 2020, el mundo no para y la educación no es la excepción.

Marzo de 2020 hizo un alto en la presencialidad de todas las instituciones educativas del país y del mundo por la pandemia por la Covid-19. Todo ocurrió de manera inesperada y nadie se encontraba preparado para trasladar todo el componente académico de lo presencial a lo virtual. Sin embargo, esta fue la labor que tomó el equipo docente y de monitores del área de Biología molecular, Hematología e Inmunología para los estudiantes de tercer semestre de Medicina: se creó un reto, la indicación era cumplir con el programa académico incluido el componente teórico, práctico y evaluativo a través de plataformas virtuales que fueran de fácil acceso para toda la población estudiantil.

Si bien la pandemia trajo consigo un sinnúmero de problemáticas sociales, para este equipo docente este reto se convirtió en una oportunidad. Era la oportunidad para renovar el proceso de aprendizaje y así mismo de incorporar

el contexto digital a lo pedagógico, de incluir aún más las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el programa de los cursos, pues dada la situación de confinamiento absoluto, eran la herramienta ideal para el desarrollo de las actividades propuestas en cada área. A partir de esto se inició con la búsqueda activa de herramientas tecnológicas innovadoras que permitieran la integración de conceptos y evaluación de los mismos. De dicha búsqueda por cada uno de los integrantes de este equipo, se lograron obtener aplicaciones y páginas web tales como: Kahoot, Edvotek y Quizziz, por medio de las cuales posteriormente se diseñarían quices, prácticas de repaso del contenido teórico-práctico para fortalecer los conocimientos adquiridos previamente y talleres propios de cada temática para hacer más agradable la virtualidad y que, al mismo tiempo, los estudiantes se sintieran afines a los cursos y así facilitar el aprendizaje para obtener excelentes resultados académicos. Por medio de las herramientas mencionadas el equipo docente tenía como objetivo aumentar la participación de los estudiantes de Medicina por medio de estas herramientas digitales e interactivas en línea. Para esto se realizaron varias sesiones por medio de Teams con la docente a cargo del área y los respectivos monitores para planear las actividades a desarrollar, explorar cada una de las herramientas digitales para tratar de predecir si eran de fácil manejo y acceso para todos los estudiantes, que fueran comprensibles y sobre todo que dieran respuesta a los conceptos que se querían plasmar en los estudiantes; en estas reuniones se planificaron los quices, talleres, prácticas y didácticas para los estudiantes de acuerdo con la temática a trabajar.

Adicionalmente a las herramientas digitales mencionadas a lo largo de este texto, también se tuvieron en cuenta materiales educativos que se utilizaban en el aula de forma presencial para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje, como las herramientas marca Edvotek®: recursos diseñados específicamente para apoyar la enseñanza de ciencias básicas en Medicina y que fueron digitalizadas por el equipo docente para afianzar de forma lúdica y didáctica los conocimientos y mantener la implementación de dichas estrategias aún con el cambio hacia la virtualidad.

Con el tiempo y el uso de estas herramientas digitales se pudo evidenciar que la implementación de estas promueve la cooperación entre estudian-

tes y docentes pues para la realización de las actividades en las diferentes plataformas debían estar en constante interacción con el docente y demás compañeros a través de la plataforma Teams pues, en su mayoría, las actividades se hicieron en vivo durante las clases telepresenciales. Además, se promueven la integración de conceptos y la autonomía de aprendizaje ya que ciertas actividades eran para repaso autónomo y trabajo individual o colaborativo, por lo anteriormente mencionado. Todo este proceso tuvo un impacto positivo en los estudiantes, quienes manifestaron su agrado por la dinámica de evaluación y los buenos resultados que obtuvieron mediante el uso de estas herramientas interactivas.

Así mismo, la participación activa de cada uno de ellos se hizo evidente con las competencias adquiridas. Los estudiantes manifestaron su deseo de continuar incluyendo estas plataformas y herramientas en la enseñanza y el aprendizaje, puesto que reducen la tensión a la hora de realizar actividades evaluativas y son de fácil acceso para todos. Si bien muchos de estos cambios se originaron por la situación provocada por la pandemia, es imperativo que se mantengan en el tiempo.

Virtualidad aplicada a las prácticas de laboratorio. Nuevo método se enseña en tiempo de Covid-19

Daniela Vergara Yáñez,
Mariana Roldán Isaza,
Laura Herrera Almanza

Con el paso del tiempo, el entorno virtual ha tomado fuerza en todos los ámbitos, especialmente, en el educativo, pues ofrece una gran variedad de ventajas para los estudiantes y el equipo docente, el cual está conformado por docentes y monitores docentes del área. Con la llegada de la Covid-19, la necesidad de replantear todo un programa académico ha sido indispensable y esto trajo consigo un gran interrogante: ¿Cómo ejecutar la práctica de los cursos de Biología molecular, Hematología e Inmunología?, ya que en ese tiempo se veía más factible la realización de clases teóricas por medio de las plataformas que la Universidad dispuso para ello, pero no se contemplaba con facilidad una opción para suplir el componente práctico.

Esto inicia en el primer trimestre del 2020, con el confinamiento estricto en el contexto nacional y, gracias al cual, se descubrieron una serie de plataformas virtuales interactivas que son especializadas en simulación, con una gran variedad de temas y con diferentes pruebas de laboratorio utilizadas con gran frecuencia en el campo de la medicina y, por ello, de gran interés en el componente práctico del curso. Estas plataformas brindan un entorno muy similar a lo que se haría en las prácticas de laboratorio presenciales: en ellas, se debe realizar el paso a paso para ejecutar y desarrollar correctamente la prueba, y a su vez, permite la interpretación de los resultados; lo que es ideal en este contexto para llevar a cabo las actividades programadas y asegurar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

La experiencia se desarrolló en un entorno virtual, lo que facilitó la interacción docente-estudiante, la cual podía ser de manera sincrónica o asin-

crónica, pues la situación de muchos de los estudiantes que no residían en la ciudad de Medellín, fue regresar a sus hogares en diferentes ciudades del país para estar con sus familias; por lo tanto, la posibilidad de acceder al contenido práctico desde cualquier lugar y en cualquier momento, representó una de las mayores ventajas de implementar las prácticas virtuales. Por otro lado, este modelo virtual, le permitió al estudiante tener mayor autonomía en el uso de su tiempo y ritmo de aprendizaje pues tenía a su disposición gran cantidad de material y actividades en línea para comprender los conceptos del área.

Un punto clave en la implementación de estas tecnologías, es la capacidad de adaptación del equipo docente para la inclusión de estas herramientas, pues no es una actividad que se realizaba cotidianamente, por ello, requirió de un proceso para su desarrollo y adecuación con la finalidad de brindar y utilizar recursos que resultaran y contribuyeran en el aprendizaje de los estudiantes; esto se logró de manera ágil y óptima, pues se pudieron adaptar algunas plataformas como PraxiLab y LabXchange para realizar las prácticas de laboratorio de manera sincrónica y mediante un acompañamiento simultáneo por medio de Teams con el equipo docente. Con dichas plataformas, se logró hacer gran énfasis en el aprendizaje de pruebas diagnósticas utilizadas en la práctica clínica, que los estudiantes puedan implementar en su ejercicio como futuros profesionales; de esta manera se realizó una correlación teórico-práctica. Algunas de estas temáticas estudiadas durante los laboratorios fueron pruebas de extracción de DNA, recombinación genética, electroforesis de proteínas, velocidad de sedimentación globular, hemoglobina, hematocrito, entre otras.

Previo al desarrollo de cada una de las prácticas, se envió a los estudiantes un protocolo y un texto con conceptos requeridos para la comprensión y ejecución de la misma; dichos conceptos fueron evaluados por medio de un quiz mediante la plataforma Quizziz antes de iniciar con la utilización de los simuladores de laboratorio con el propósito de evaluar las competencias y conceptos clave. Posteriormente, se llevó a cabo una puesta en común del tema y una explicación de la práctica a ejecutar. Mientras los estudiantes completaban los pasos que se postularon en el protocolo, debían subir evidencias de lo realizado durante la ejecución de la práctica en

la plataforma Classcraft y/o Microsoft Teams, en la que se debía observar al estudiante haciendo uso de los elementos de bioseguridad requeridos en el laboratorio. Al finalizar el laboratorio, los estudiantes, por medio de otra plataforma virtual, debían desarrollar un taller o, en su defecto, un quiz de la temática trabajada para consolidar y evaluar el conocimiento adquirido de dicha práctica.

La estrategia planteada fue gratamente valorada por los estudiantes y obtuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los mismos, el cual se reflejó exitosamente en los resultados académicos de los diferentes cursos. A partir de esto, podemos ver lo importante de tener en cuenta que se tiene la responsabilidad de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de adaptarlos a las exigencias de las nuevas generaciones y el contexto; por tanto, la meta es aprender nuevas estrategias para garantizar un proceso educativo de calidad, no sólo para estos tiempos del Covid-19, sino también, para innovar, evolucionar y fortalecer nuestro sistema educativo actual.

¿Y ahora qué?

Guillermo León López Flórez¹

Hay un sonido extraño que no me deja seguir descansando, pero tampoco puedo seguir haciéndolo, son las 5:45 a. m. y debo levantarme nuevamente; pero es domingo, mi interior menciona que no importa, ¿qué diferencia hay?

Athenea me maúlla muy cerca al oído, como diciéndome “ya es hora”, me ha recordado la rutina de acompañarla a comer antes de iniciar mis actividades de rutina. Me levanto y la acompaño a comer su dosis especial de cuidado con dos galletas particulares. Después de hacerlo es ella quien me acompaña a realizar un café y a encender mi computadora, pero es domingo, eso no hay forma de diferenciarlo, todos estos días son iguales. Anoche nos acostamos también tarde; parece que así estamos todos, esta realidad nos llevó a otras vivencias y prioridades, tratar de salir adelante es la prioridad. Miro la gata, el interior de la casa, su silencio y tranquilidad me dan ánimo a seguir, allí están mi esposa y mis hijos aún descansan. El ánimo es algo muy raro, inicio el día con él y veo que se desvanece en el transcurrir de las horas. La noche me recarga, pero parece que me desconectara de este mundo.

La gata maúlla como indicándome que le abra el ventanal para ir al jardín a dar su paseo diario, lo hago y se siente agradecida, al menos lo indica con su cola. Athenea es una gata siamesa que nos acompaña hace cerca de 10 años, su llegada a la casa es una historia muy especial para responder a un evento particular de mi hija y se volvió la acompañante de muchas de nuestras acciones y en especial en estos tiempos de aislamiento preventivo ante el fenómeno mundial de pandemia.

¹ Licenciado en Matemáticas. Ingeniero Electrónico Especialista en gestión de la innovación tecnológica. Especialista en Didáctica de las Ciencias. Maestría en Gestión Tecnológica. Docente Centro de Ciencia Básica.

¿Cómo empezó todo?

Iniciamos el primer semestre del año 2020 con mucha energía y expectativa, la de un semestre 20-20, el cual marcaba una visión casi perfecta.

Me encomendaron la responsabilidad de orientar los cursos de Cálculo diferencial (primer semestre) y Ecuaciones diferenciales (segundo o tercer semestre, según sea el programa de Ingeniería en el cual se forme el estudiante), adicionalmente, la coordinación del curso de Cálculo diferencial. En relación con esta asignación la labor es de responsabilidad alta tanto con el trabajo con los estudiantes como en el trabajo con los colegas; en lo personal me gusta bastante lo que hago en gestión y en docencia.

En los cursos tenemos entre 25 y 30 estudiantes por grupo; éstos la mayoría de veces, se encuentran en un grado muy heterogéneo de saberes previos, lo que implica mucho acompañamiento individual para lograr un aprendizaje efectivo en un componente del saber específico.

El acompañamiento lo realizábamos a través de un trabajo muy estructurado con la ayuda de docentes del Centro de Ciencia Básica y estudiantes avanzados de semestres superiores en el Programa Institucional del Grupo de Apoyo e Intervención Académica (GAIA) que habíamos hecho realidad explícitamente desde el año 2013 hasta el semestre 1 del 2019 con el liderazgo de la docente Claudia Cardozo y el acompañamiento de los docentes Guillermo López y Ricardo Posada. A partir del semestre 2 de 2019 la Coordinación de GAIA la ejerció el jefe de Ciencia Básica en compañía de los coordinadores de área, a nosotros nos encomendaron ser colaboradores en las acciones de acompañamiento.

Inicia el semestre 1 de 2020 y los procesos en los cursos tenían su toque estructurado en lo académico y en la sincronización con los demás docentes que acompañaban los cursos. Para el curso de Ecuaciones diferenciales la definición y estructuración de la evaluación y el plan operativo (derivaciones de la carta descriptiva), para el curso de Cálculo diferencial era similar teniendo un trabajo adelantado en la plataforma Brightspace (parte de soporte del curso y la estructuración cercana a 100 preguntas en el archivo banco de preguntas).

Las primeras siete semanas transcurren en la normalidad académica y administrativa de los semestres anteriores. Ya se notaba algo en el ambiente, y nuestra familia tiene una cercanía con una familia francesa que nos tenía al tanto de lo que allí estaba ocurriendo derivado de lo que se estaba expandiendo desde China a partir de diciembre, a diferencia de personas cercanas que manifestaban que era una simple gripe, o algo que se quitaba con agua y jabón, asunto que era difícil refutarles e igualmente era difícil dimensionar todo lo que se venía, ni el más experto prospector lo podía hacer. Esto no tenía un buen inicio y mucho menos para países como el nuestro, en el que el sistema de salud no tiene tan buen soporte como el europeo. Francia se convirtió, para nosotros en lo personal, en el espejo referente y lo hemos mantenido de esta forma para estar unos meses adelante de lo que nos podía ocurrir, al menos un referente real de familia a familia.

Tomamos la decisión de tener un distanciamiento con todos aquellos que en esos días hubiesen llegado de Europa, es así como el lunes 9 de marzo el trabajo lo realicé desde la biblioteca y de allí me desplazaba a las respectivas aulas de clase, debido a que algunos colegas venían del continente europeo. Asunto que fue acertado ya que el distanciamiento social ha sido necesario ante este problema de salud pública.

Logramos realizar las actividades académicas de esta semana en medio de la tensión y la incertidumbre ya que Colombia declaraba el primer caso positivo para Covid-19 asunto del que se conocía realmente muy poco.

Al llegar el viernes 13 de marzo, después de las labores del día, como era costumbre en el último año, nos reunimos varios colegas a tomar un café o una cerveza en las afueras de la Universidad (por cierto, durante la pandemia tuvo que cerrar sus puertas). En este lugar departábamos y liberábamos el estrés por alguna circunstancia de la semana, se evitaba hablar de trabajo; pero este día era inevitable hablar de lo que estaba ocurriendo. En este lugar decidimos ir a trabajar al sábado en la mañana tipo 9:00 a.m. y es así como iniciamos el camino a la nueva realidad: teletrabajo. Para este día nos dimos cita en las oficinas del bloque 11, piso 4, los profesores Claudia Cardozo, Ricardo Posada, Guillermo López y Julián Arcila quien es muy cercano al equipo docente (docente de cátedra con espíritu de docente interno), realizamos lo que para varios era el primer encuentro con la plataforma

Teams; para mí era ya la segunda o tercera vez que la usaba porque, a través de ella, hicimos dos reuniones al comienzo del año de la línea del grupo de Investigación del que hacía parte. Después de tener la comunicación con los docentes tratamos de ubicar a los demás para que ensayaran y fueran tomando confianza con esta plataforma. Parte del equipo de docentes de Cálculo diferencial es muy proactivo y este mismo día sábado en la tarde ya estábamos realizando reunión de 3:00 p.m. a 5:10 p.m. Asunto que fue un total acierto para definir responsabilidades en la estructura del trabajo que seguía.

Les comparto algunos de los acuerdos:

- ▶ Responsabilidades por docente para el trabajo de cada semana.
- ▶ Elaboración de presentaciones para cada semana.
- ▶ Acompañamiento en el empleo de tabletas electrónicas.
- ▶ Reuniones semanales para identificar avances, puntos críticos.
- ▶ Encuentros de acompañamiento individual a quienes lo requerían.
- ▶ Apoyo en *Brightspace* para algunas de las evaluaciones pendientes.

Llega la semana 9. El lunes 16 de marzo en la mañana la Universidad toma una decisión muy responsable y es enviarnos a realizar un trabajo de apoyo en Telepresencia (trabajo en casa, nada imaginado antes). Esto produjo un cambio total en la estructura completa del desarrollo de lo cotidiano, trabajar desde la casa en la virtualidad, eran muchas las expectativas que nos generaba y sobre todo mucha incertidumbre que al día de hoy parece que se acrecienta.

Desde esta primera semana establecimos contacto con los estudiantes y organizamos los equipos de trabajo en *Teams*, uno específico para compartir el trabajo colaborativo de docentes y los grupos respectivos de los cursos para realizar los encuentros sincrónicos. Para los estudiantes fue un cambio también radical, aunque creíamos que eran muy digitales la realidad nos mostró que no era tal y que antes debíamos acompañarlos también en este nuevo mundo. Un asunto que siempre jugó a favor fue la total disposición que brindaron para adaptarse rápidamente. Todos nos ubicamos y la primera clase fue identificar que todos tuvieran los elementos y recursos necesarios para el trabajo que seguía. A algunos estudiantes hubo que re-

portarlos a *UPB con vos*, quienes llevaron a cabo un acompañamiento muy asertivo desde la Escuela y el programa correspondiente.

Con los estudiantes de fuera de la ciudad había que tener un poco de calma, ya que algunos se quedaron en los lugares que estaban habitando y otros se desplazaron al lugar de origen a tratar de sortear la conectividad; el acompañamiento fue muy especial y parecía como cuando un hijo sale de viaje y se acompaña hasta cuando vuelve, son muchas las particularidades que a veces no se logran identificar, como por ejemplo: una estudiante de Ecuaciones diferenciales era del Putumayo y logró regresar a su casa que queda en la zona rural, no podía ver las clases en forma sincrónica, me avisaba cada que veía la clase en forma asincrónica desde un kiosco lejos de su casa, y así logró presentar los entregables y las evaluaciones correspondientes del curso.

Las jornadas para todos eran extensas y muy agotadoras, los mensajes por *Teams* eran permanentes. Iniciábamos muy temprano el día y con todo lo pendiente se iba muy rápido, cuando menos pensábamos eran las 9:00 o 10:00 p.m. En este tiempo nos comunicábamos con los colegas que sabíamos que no eran muy hábiles para lo digital, tratábamos de orientarlos en el manejo de lo básico desde lo técnico y de compartirles las formas de hacer los contactos de clase, esto nos ayudó a construir otras posibilidades de ver el desarrollo de los cursos.

Algo que nos ayudaba a relajarnos un poco era tomar café o cerveza en “El Farolito” y no podíamos terminar con él, entonces convinimos hacer un grupo en *Teams* llamado “El Farolito”, que nos ha servido de refugio y diálogo en estos tiempos, al menos en el primer semestre de esta nueva normalidad. En este espacio nos damos ánimo, hablamos de lo que sigue con esta pandemia, damos nuestras apreciaciones y nos atrevemos a seguir animando y ayudando a quienes la han pasado más mal en estos momentos difíciles.

La Universidad nos enviaba muchos mensajes que nos ayudaron a no desfallecer y nos brindó la posibilidad de aprender de otras cosas y de tratar de tener un mismo camino desde lo intangible, lo que no se ve; pero que se siente: el gran capital humano, intelectual y relacional que posee la institución de la que hacemos parte: las personas.

Cada uno de nosotros ha puesto un gran grano de arena en este primer semestre de 2020: olvidarnos del tiempo y ponerlo todo a disposición de la Universidad. Nuestros hogares se rediseñaron, se abrieron a los estudiantes a quienes les gustaba que nosotros encendiéramos las cámaras para mostrarles ese mundo real en el que vivimos y para que ellos pudieran ver otros rostros... los de sus compañeros de curso y docentes que seguirán siendo referentes.

La gata nos acompañó en cada uno de los encuentros y se volvía cómplice de los estudiantes a veces tomando sus lecciones...

Implementación de prácticas experimentales en casa, como estrategia de fortalecimiento y desarrollo de competencias en química durante la virtualidad

Emy Luz Sánchez Romero¹

La realización de experimentos químicos en casa sobre temáticas específicas de los cursos Química general (Ingeniería Mecánica), Fundamentos de Química (Ingeniería Civil) y Química orgánica (Ingeniería Agroindustrial) de la Escuela de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana, se consolida como una estrategia de fortalecimiento académico, cuyo objetivo es potenciar y desarrollar competencias a partir de la experimentación, observación y análisis de los resultados de prácticas experimentales desarrolladas por los estudiantes en casa durante la virtualidad.

Como es sabido, cada estudiante tiene un estilo y ritmo de aprendizaje diferente, y la implementación de diversas dinámicas de trabajo en el aula o fuera de ella, en las que el estudiante tenga una participación activa y le permita, además, la apropiación de conceptos y teorías, contribuye al desarrollo de la plasticidad cerebral en cada individuo y por tanto impacta de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así, como a partir del desarrollo de experimentos químicos caseros, se promueve un aprendizaje significativo a partir de la experimentación, que no sólo conlleva salir de la educación tradicional en el aula, sino que permite la construcción del conocimiento de manera dinámica en el estudiante.

¹ Químico, Magíster en Ciencias Químicas. Docente universitario con desempeño en las áreas de Química General, Química Orgánica, Química Analítica y Bioquímica. Con participación en procesos de investigación asociados con los productos naturales, síntesis orgánica, Bioprospección de hongos y productos naturales marinos.

Para dar inicio al desarrollo de la estrategia descrita, se seleccionaron las temáticas a desarrollar en cada curso y que se relacionan en la Tabla 1.

Tabla 1
Temáticas de trabajo por curso

Curso	Temática	# Estudiantes
Química General	Ácidos, Bases, pH, Gases	13
Fundamentos de Química	Gases, pH	22
Química Orgánica	Extracción y Cromatografía en papel	21

La metodología para la implementación de la actividad consistió inicialmente en definir y socializar con cada curso los criterios que debían ser tenidos en cuenta para la realización, presentación y evaluación del trabajo. Posteriormente, cada grupo de trabajo hizo una búsqueda de información y referentes teóricos que permitieran proponer una práctica experimental para demostrar y desarrollar las temáticas relacionadas en la Tabla 1. Es de anotar que para el curso de Fundamentos de Química y Química orgánica en las clases se habían socializado algunos referentes teóricos de las temáticas y el objetivo era potenciarlos a través de la experimentación; mientras que, para el curso de Química general, los estudiantes construyeron la conceptualización a partir de las observaciones y datos recolectados en la experiencia, soportada en la búsqueda de información previa.

Una vez realizada cada una de las experiencias, los estudiantes documentaron el proceso a través de videos y fotografías del mismo, que posteriormente fueron socializados en los encuentros sincrónicos de las clases a través de la plataforma *Teams*. Algunas evidencias se registran en las Figuras 1-3.

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de la implementación de la estrategia descrita, estos aportaron de manera significativa al fortalecimiento y desarrollo de competencias específicas y habilidades esenciales para la formación integral de los estudiantes, como, por ejemplo, la comunicación asertiva, trabajo colaborativo, creatividad, entre otras.

Trabajo experimental de los estudiantes del curso de Química orgánica

Fig. 1. Extracción de metabolitos de hoja de espinaca.

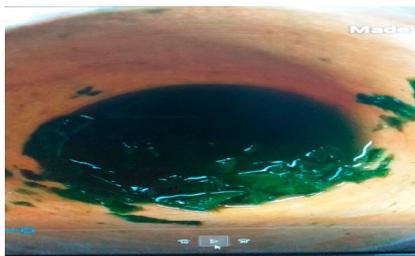


Fig. 2. Cromatografía en papel.

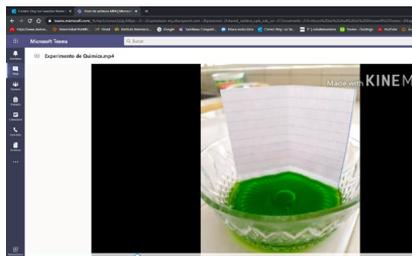


Fig. 3. Cromatografía en papel (extracto vegetal).

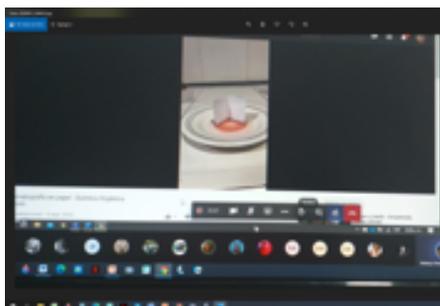
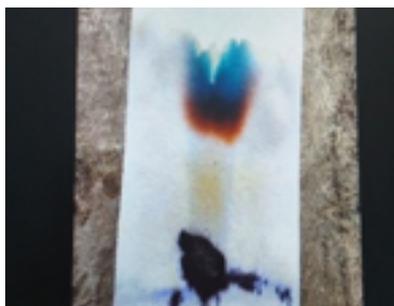


Fig. 4. Cromatografía en papel (tinta de lapiceros).



Trabajo experimental realizado por los estudiantes del curso de Química general

Fig. 5. Determinación de pH con indicador natural.

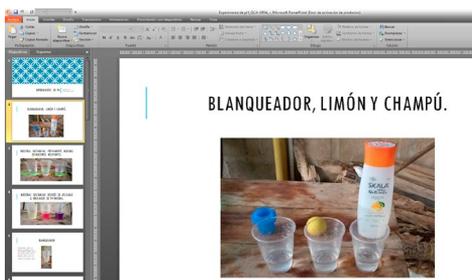
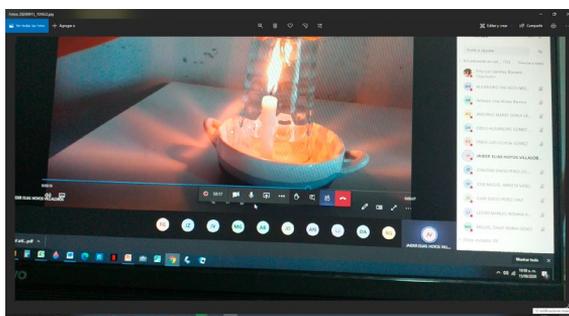


Fig. 6. Determinación de pH con indicador natural.



Fig. 7. Propiedades de los gases.



Trabajo experimental de los estudiantes del curso de Fundamentos de Química:

Fig. 8. Determinación de pH indicador vegetal.

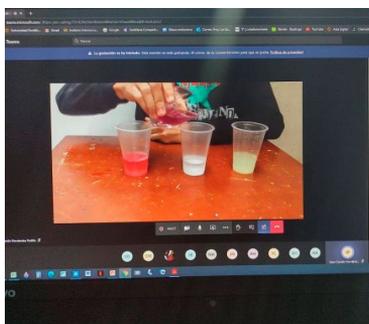


Fig. 9. Leyes de los gases.



A partir de la experimentación, mediante la recolección de materiales, mediciones, observaciones cualitativas, organización de resultados y su posterior análisis, se logró despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes, algo prioritario en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Además, la socialización de los resultados por parte de cada grupo, permitió analizar la misma temática desde perspectivas diferentes, lo que constituyó un ejercicio repetitivo que favorece la fijación de contenidos en la memoria a corto y largo plazo en los estudiantes y se propició una retroalimentación entre todos los equipos de trabajo.

El Taller de proyectos en intervención del patrimonio construido. Autonomía dirigida a través de la mediación virtual

Ana Cristina Herrera¹
y Evelyn Patiño Zuluaga²

En el mes de junio de 2020, en el marco de la cualificación docente para enfrentar la educación virtual, desde la Facultad de Arquitectura se nos propuso atender al reto del Taller de proyectos a través de la Plataforma *Teams*, como medio para mantener de forma más precisa los encuentros sincrónicos, y entendiendo el Taller de proyectos como un momento académico que no podría ser desarrollado de una forma que no fuera manteniendo la relación directa profesor y estudiante.

Durante muchos años los profesores de la Facultad de Arquitectura, hemos venido experimentando el Taller de proyectos como una experiencia que ha empezado a perder su significado, en la medida en que se ha convertido más en un consultorio de asesorías personalizadas que en una construcción colectiva que permita el trabajo durante la clase, la experimentación y el acompañamiento directo del docente.

Inicialmente, vimos en la virtualidad un obstáculo que incrementaría más esa brecha entre el Taller de proyectos deseable y al que estábamos asistiendo cotidianamente en nuestro ejercicio docente pero, a medida que conocimos las estrategias y posibilidades que nos ofrecía la virtualidad, empezamos a consolidar una mirada distinta y decidimos atrevernos a pro-

¹ Arquitecta de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Urbanismo por la misma institución. Docente de tiempo completo en las áreas de Taller de proyectos, urbanismo e investigación.

² Arquitecta de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Restauración de Monumentos Arquitectónicos de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Docente e investigadora en temas relacionados con el Patrimonio Cultural.

poner una estrategia de aula invertida, en la que los estudiantes tendrían momentos de trabajo autónomo, podrían trabajar de manera colaborativa y asistirían a encuentros con sus compañeros y con nosotras como docentes en un ambiente compartido al cual llegarían con productos, resultados y, sobre todo, muchas preguntas que motivarían a explorar su creatividad investigativa.

En este sentido, nos propusimos sacar el máximo provecho de los medios virtuales, en este caso la plataforma propuesta: *Moodle*, entendiendo este medio más allá de un repositorio de información para el estudiante, o una herramienta para la trazabilidad del proceso académico, un espacio de mediación y formación entre los estudiantes y las docentes, fue allí que decidimos componer el curso como una extensión de nosotras mismas, que nos permitiera mantener un encuentro interactivo con los estudiantes, multiplicar los contenidos para fortalecer el conocimiento teórico en relación con los temas que se tratan de manera práctica y aplicada a través del diseño de proyectos, cuya mayor ganancia fue crear espacios de discusión y construcción colaborativa entre el grupo de estudiantes y las docentes.

Tuvimos un reto grande porque no sólo atendimos la estructura del curso, la evaluación y todos aquellos aspectos que comúnmente lideramos, sino que nos dedicamos a la construcción de recursos formativos a través de la plataforma Genially, que contribuyeron a sintetizar, alimentar y profundizar en la búsqueda de material teórico de soporte al proyecto en forma de videos, charlas TED, textos cortos, documentales y todos aquellos recursos que lograran atrapar la atención de los estudiantes y que generarán en ellos reflexión y motivación para profundizar en los temas relacionados con el proyecto.

Fue así que logramos una relación estrecha, abierta y continua entre nosotras como docentes y los estudiantes, que se reflejaba en los encuentros sincrónicos que sosteníamos a través de *Teams* y que naturalmente siempre resultaban soportados por las actividades y recursos propuestos en el *Moodle*. Esta fue una experiencia relevante para nosotras, porque nos permitió, entre otras cosas, aprovechar al máximo el tiempo disponible de los estudiantes para la clase, llevar a cabo discusiones compartidas a partir de foros y actividades conjuntas, enriquecer el curso a través de la teoría apli-

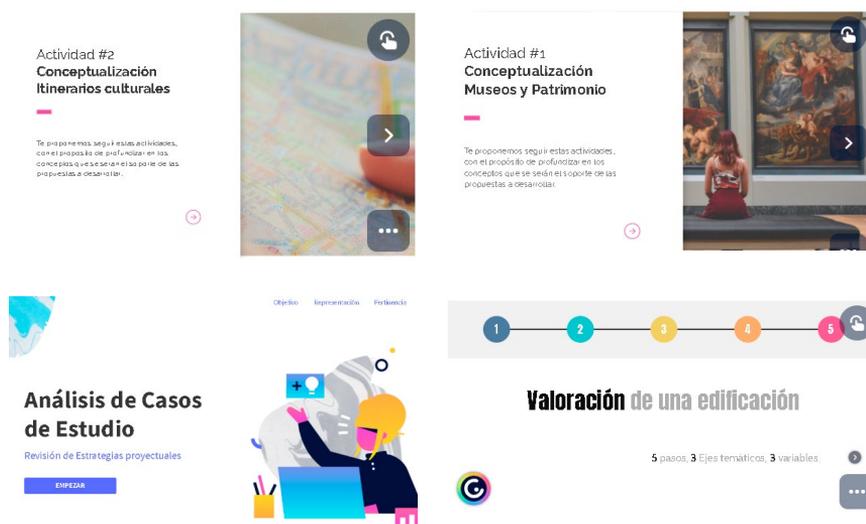
cada a la práctica y, sobre todo, dinamizar la experiencia de la virtualidad a través del *Moodle* como herramienta para mantener lo que llamamos una autonomía dirigida.

Durante el semestre nuestra propuesta pedagógica diseñó una estructura en cinco componentes:

1. Conceptualización interactiva

Al iniciar cada unidad, les presentamos a los estudiantes, a través de la plataforma *Moodle*, un recurso de autoaprendizaje construido en Genially como estrategia para introducir conceptualmente el desarrollo proyectual. Este proceso de carácter autónomo buscaba construir una base teórica para la realización de los ejercicios prácticos del taller de proyectos, y finalizaba con una actividad de comprobación basada en preguntas que se moderaban en foros, o aplicadas a casos de estudio que se asignaban previamente a los estudiantes.

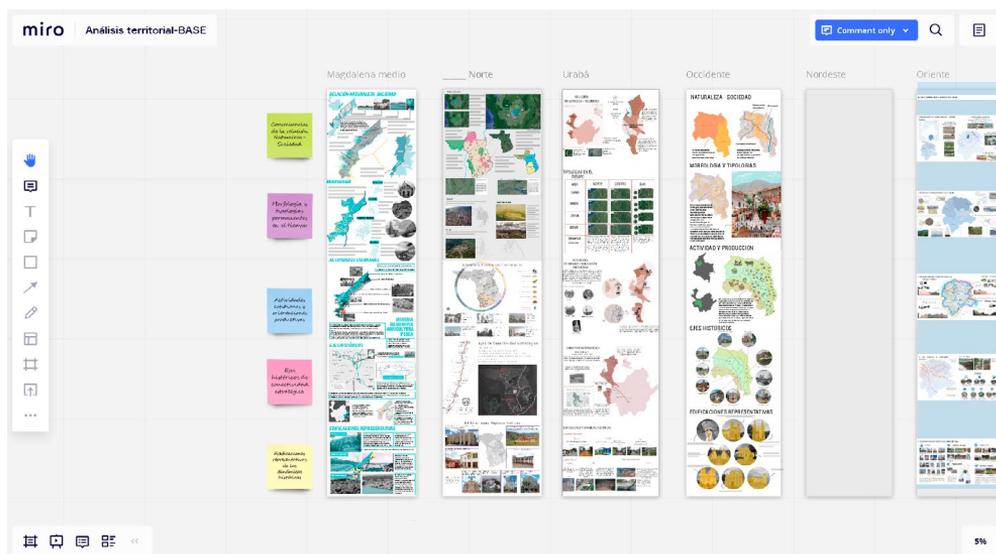
Fig. 1. Mosaico con recursos diseñados para la conceptualización interactiva. Elaboración de las autoras. Tomados de Curso ARDI-ARQU-TAL VERT PATRIMONIO RECICLAJE-NRC70514-Med.



2. Ejercicio colaborativo

Después de la introducción teórica, propusimos a los estudiantes un ejercicio en conjunto que bien pudo ser un foro de discusión entre ellos, una búsqueda común de información en torno a un tema particular, o la construcción de tableros de información (este último caso en particular estuvo soportado en la plataforma *Teams*, complementada con la aplicación *MIRO*). Esta construcción conjunta exigió un trabajo mancomunado de los estudiantes y les permitió apoyarse como equipo para el desarrollo autónomo de los contenidos.

Fig. 2. Tablero conjunto: Análisis Territorial Base. Desarrollado por el grupo de estudiantes a partir de la plantilla propuesta en la plataforma Teams.



3. Encuentro de construcción común

En este primer encuentro sincrónico, en una puesta en común entre estudiantes y docentes, se explicaba el desarrollo de las actividades colaborativas adelantadas, lo que permitió continuar avanzando en la compilación de información y en la coherencia de la misma. Como docentes la experiencia surtió el efecto esperado, pues, al tener una base de información a la vez

argumentativa nos permitió guiar el ejercicio de los estudiantes a partir de sus avances en grupo.

4. Resultado individual

Con el trabajo colectivo, cada estudiante realizaba un desarrollo proyectual autónomo e individual, que ponía en valor lo aprendido desde el soporte conceptual, los hallazgos del trabajo en grupo y la orientación docente del encuentro sincrónico, para continuar fortaleciendo el proyecto individual que se encontraba realizando.

5. Encuentro de perfeccionamiento

Finalmente, sosteníamos un encuentro sincrónico en el que se ponían en común los desarrollos del numeral 4, en éste se hacían aportes específicos a los proyectos de los estudiantes por parte nuestra, lo que permitía a cada uno continuar en el perfeccionamiento de su ejercicio, y en conjunto, aplicar las enseñanzas de sus compañeros a su ejercicio individual.

Al final del semestre evaluamos la aplicación de la metodología, para ello llevamos a cabo una conversación con los estudiantes, quienes resaltaron fundamentalmente el aprovechamiento del tiempo que les permitió el taller, el trabajo autónomo consciente y claro y, sobre todo, la dinámica dada al desarrollo virtual de un curso que exige una alta carga académica y un compromiso constante por parte de estudiantes y docentes.

Conclusión

Para nosotras se convirtió en una experiencia transformadora en tanto conseguimos poner en práctica muchos de los conocimientos adquiridos de la formación otorgada por la Universidad en el período de no-clases de los meses de junio y julio de 2020 pero, sobre todo, nos permitió retornar a plantear otras alternativas para impartir el Taller de proyectos por fuera de los métodos tradicionales de enseñanza aplicada, evaluarla necesidad de transformar dichos esquemas pedagógicos prácticos, a los cuales se les otorga validez si son impartidos en las aulas de clase. Sin duda, por ser el

Taller de proyectos el eje vertebral de las acciones académicas en la Facultad de Arquitectura, los métodos de enseñanza-aprendizaje deberían estar sometidos a una actualización continua de los procesos, sean presenciales o mediados por las herramientas tecnológicas, y cuya finalidad sea mejorar día tras día, e impartir contenidos de alta calidad.

Para los estudiantes, la estructura metodológica dirigida por actividades que combinaban la teoría y la práctica los enfrenta y prepara para alcanzar los propósitos declarados por cada ejercicio pero, sin duda, el gran aprendizaje fue experimentar independencia y autonomía para emprender los procesos proyectuales, situación poco común para ellos en los métodos aplicados en los talleres de proyectos.

Definitivamente, una experiencia de grandes aprendizajes compartidos entre estudiantes y docentes, motivada por la adversidad de estos tiempos complejos y de una necesidad imperante de cambio, alcanzada gracias a la mediación tecnológica que cada día nos enseña y revela nuevas posibilidades de avanzar y ser exigentes con nuestra labor de formar.

“Profe, ¿estás conectada?”

La docencia en tiempos de pandemia

Paula Andrea Vélez Castillo¹

El presente escrito describe mi experiencia como docente de los cursos Sociedades mediáticas y TIC (quinto semestre) y Prepráctica (novenno semestre) del Programa de Publicidad, durante el periodo de pandemia transcurrido del 16 de marzo al 23 de octubre de 2020.

Así como en las películas...

Sin duda, en los 13 años que llevo como docente, jamás imaginé que viviría en un escenario tan surreal y parecido a una película apocalíptica. Recuerdo que fue un viernes: nos despedimos en la U “hasta el martes”, porque el lunes sería el día de la virtualidad y tendríamos las clases desde casa, pero no fue así, el lunes nos avisaron que no volveríamos a la Universidad y que las clases y todas nuestras actividades seguirían de manera virtual.

Los días siguientes fueron invadidos por el caos, el pánico de enfermarnos, las compras compulsivas pensando que nos iban a confinar y el trabajo volcado a la virtualidad. Ahora el mesón de la cocina era mi oficina y mi apartamento era el nuevo campus. Creo que el trabajo fue el que me salvó de no enloquecerme con la realidad. Era demasiado tener que asimilar que estábamos frente a una pandemia, entonces mi foco era: ¿Cómo voy a transformar mis cursos para cumplirles a mis estudiantes? Tenía que lograrlo, por ellos y por mí.

Entonces vino la transformación digital. Con el apoyo del Aula Virtual

¹ Publicista y Magíster en Comunicación Digital de la UPB. Durante ocho años trabajé en agencias de publicidad y hace 13 años trabajo en la UPB como docente y coordinadora de Prácticas del Programa de Publicidad. En la última transformación curricular del Programa desarrollé los cursos de Sociedades mediáticas y TIC y de Prepráctica, los cuales he dictado desde el 2015 hasta la fecha.

podimos migrar a la virtualidad, aunque yo ya tenía un par de ventajas: uno de mis cursos (Sociedades mediáticas y TIC) era bimodal, y además tenía gran afinidad con la tecnología, así que el proceso técnico fue más fácil.

En tiempo real debimos adaptar los cursos y seguir con las clases, cada día había un nuevo reto: crear una herramienta para el curso, modificar las actividades para adaptarlas a la virtualidad, cambiar las condiciones de mi apartamento para las clases... Eso sin contar con mi rol como coordinadora de Prácticas. Debía atender a los estudiantes en búsqueda de las mismas, escuchar sus miedos, enfrentar las pocas ofertas de las empresas, ayudarlos a superar el cambio en las condiciones... Un sinnúmero de cosas tan atípicas que cada vez se parecía más a una película apocalíptica y se alejaba más de la realidad que había vivido hasta hacía unos pocos días.

Profe, ¿estás conectada?

Camila... ¡Presente!, Daniel... ¡Presente!, Juan... ¡Presente!, Manuela... ¿Manuela? ¿Manuela, estás ahí? (Silencio incómodo de varios segundos) “¡Perdón profe, ya llegué! Es que estaba en la cocina porque me sirvieron el almuerzo”.

Esa anécdota refleja una de tantas extrañas realidades a las que tuve que enfrentarme durante mi vivencia en las clases virtuales: cambió la experiencia cara a cara por la experiencia pantalla a pantalla, que nos alejó físicamente y creó una barrera difícil de traspasar como docentes, pues ahora los estudiantes estaban conectados, pero casi siempre con sus cámaras apagadas, y así era muy difícil conectarnos, pero en el sentido humano, no técnico.

Para mí los aspectos técnicos fueron fáciles de sobrellevar. Requirieron de mucho esfuerzo y dedicación, pero dieron frutos concretos, pues pronto los cursos quedaron montados en sus plataformas: Sociedades mediáticas y TIC en Brightspace y Prepráctica en Moodle. Ya estaba todo listo, los contenidos adaptados, las herramientas desarrolladas y hasta el escenario (mi apartamento) transformado: mesa en la sala con la biblioteca de fondo, silla ergonómica, audífonos inalámbricos, en fin, yo estaba lista y conectada para empezar.

¿Pero ellos? ¿Mis estudiantes estaban listos? Las clases empezaron a darse en la virtualidad y mi primer reto fue enfrentarme a la cámara apagada, les

pedía que la prendieran para vernos, y algunos lo hacían por un rato, pero pronto volvían a apagarla. Yo dejaba la mía prendida, pues así pensaba que los conectaba más a la clase, pero no era suficiente. Necesitaba algo más.

Creatividad en tiempo real

Ante el reto de la cámara apagada, mi decisión fue comenzar a interactuar constantemente con los estudiantes durante la clase. De hecho, las actividades se propusieron en modelo de Aula invertida: se planteaba una tarea previa (lectura, video, consulta, etc.) para conversar de ella en la clase. Y así fue, comencé a lanzar preguntas con nombres propios: “Andrés, dame un ejemplo de lo que acabo de explicar”, “Lucía ¿tú qué opinas de la lectura?”, etc. Esto definitivamente los conectó más, aunque muchas veces me encontré con el silencio, no había respuesta de su parte y se excusaban luego diciendo que su micrófono o su internet habían fallado. Yo decidí creerles por mi paz mental.

Otro aspecto retador fueron las condiciones externas. La crisis económica la viví (y la sigo viviendo) manifestada en un aumento exponencial de vendedores ambulantes, cantantes y todo tipo de personas que pasaban por la calle de mi edificio pidiendo ayuda. La puerta vidriera de mi apartamento no fue suficiente para mitigar el ruido y muchas veces debí dictar una clase con un concierto de rancheras, un poema declamado a gritos o la oferta de frutas, verduras o cualquier tipo de productos.

Al principio sufrí mucho, pues no sabía cómo manejarlo. Me movía para otro lugar, pero esto hacía inestable la conexión y ponía en riesgo la continuidad de la clase. Así que decidí volverlo un chiste y lo incluí dentro de mi discurso: “Bueno chicos, y ahora con el patrocinio de los auténticos tamales de Santa Elena, vamos a hablar de la convergencia mediática”. Sentí que hubo buena acogida, de hecho, servía como una especie de “rompehielos” de descanso. Ellos corrían a abrir sus micrófonos y se reían. Incluso una vez una estudiante me dijo: “¡Profe, usted y yo vivimos cerca, porque el señor del tamal también pasa por mi casa!”.

¿Y si lo hacemos como en las redes sociales?

Buscando estrategias para dinamizar la clase, pensé en lo que los estudiantes disfrutaban más: ver contenidos de sus redes sociales. Entonces la plataforma Padlet fue la solución. Ahí ellos publicaban sus tareas y eran visibles para todos. Fue como una especie de Pinterest en el que todos podían ver y comentar los trabajos entre sí, de modo que cada ejercicio fue más dinámico y abierto.

Teams se volvió mi chat directo con ellos. Me di cuenta de que la mejor forma de asesorarlos y responder a sus inquietudes era hacerlo informalmente y en tiempo real, pues un correo era demasiado formal y lento, pero el chat de Teams era perfecto. Los invité a escribirme por ahí y me comprometí a responderles el mismo día, y así con una dinámica muy similar a la de WhatsApp, conseguí tener contacto directo y personalizado para resolver sus dudas rápidamente.

Sin embargo, el correo también me sirvió, esa fue mi herramienta para recordarles las clases y actividades. “Me voy a volver su alarmita”, les dije, y eso lo hacía por correo. Cada día que teníamos clase o trabajo autónomo les enviaba un correo breve muy temprano, con el recordatorio de lo que haríamos. Esto fue de mucha utilidad y se me ocurrió pensando en las mismas notificaciones que reciben constantemente desde sus redes sociales.

Y entonces ¿si nos conectamos?

En lo que va de mi carrera como docente, creo que este ha sido el reto más grande que he tenido, pues me puso a prueba de manera profesional y personal y me hizo reinventarme como docente. Siento que aprendí inmensamente y quedo con la tranquilidad de haber dado todo de mi parte para hacer de mis cursos la mejor experiencia posible para mis estudiantes.

Sin embargo, siendo ellos los que vivieron el curso, en la última clase por Teams, los invité a que me dijeran cómo les habían parecido las clases, los aspectos a mantener y a mejorar, sus observaciones sobre metodología, contenidos etc. A continuación, les comparto algunos de sus comentarios²:

² Los comentarios están transcritos literales de las grabaciones hechas en la última clase de cada curso, realizada en la plataforma Teams. Los estudiantes fueron informados de que se

Curso Sociedades mediáticas y TIC:

- ▶ “Los tiempos para los trabajos excelentes, la dinámica del curso me gustó mucho, demasiado chévere que escuches a tus estudiantes... En cuanto a la metodología a mí me pareció súper bien, esas materias en las que uno siente libertad y que tienen flexibilidad a uno le dan como un fresquito y uno se siente alegre de llegar a esos lugares, se siente fresquito y no frustrado y presionado, entonces de verdad gracias... Incluso yo no conocía Padlet, me parece una herramienta muy bacana porque le brinda a uno la posibilidad de ver los trabajos de los compañeros, y así uno también coge ideas, es como un Pinterest pero académico” (Juan Felipe González Serna).
- ▶ “Lo que más me gustó fue ese acompañamiento que tuviste durante todo el semestre, yo creo que eso es lo que más destaco, como hey muchachos acuérdense que tenemos clase, muchachos acuérdense que acá está el Padlet, acá está el link, o sea lo hacías todo muy ameno y muy sencillo a pesar de todas estas cosas que tenemos, yo hay veces estaba literal lleno de trabajo y de cosas qué hacer en la empresa, pero entonces me llegaba tu correo como hey muchachos acuérdense que hoy tenemos clase y yo ¡hay *mka* verdad que tenemos clase! Entonces eso literalmente fue lo que más me ayudó durante todo el curso y creo que lo deberías de seguir implementando en todos tus cursos” (Óscar Andrés Peralta Henao).
- ▶ “En las encuestas que nos piden de los profesores yo creo que esta es la primera vez que logro calificar todo en la nota más alta, porque yo veía como que el profesor utilizó todas las formas de evaluación y yo sí, el profesor propuso investigaciones sobre otros temas y yo sí, entonces no sé, me parece un trabajo demasiado juicioso y comprometido por tu parte para tener un curso de estos tan bien estructurado. Entonces no, muchísimas gracias por todo profe” (Deison Restrepo Sánchez).

Curso Prepráctica:

- ▶ “Más allá de la clase de verdad sentí como un acompañamiento todo el tiempo de tu parte y pues te escribía como cinco veces por día y las cinco veces me contestabas demasiado bien y de buena manera, demasiado pendiente pues literal como una mamá, súper pendiente de mí y me imagino que con todos ha sido así, entonces como agradecerte mucho ese acompañamiento” (Valentina Coronado López).
- ▶ “A mí me parece súper bacano por ejemplo cómo nos hiciste que utilizáramos el Moodle... Está súper bien estructurado y todo está como a la mano, me parece súper bacana esa herramienta y cómo la utilizamos y ya profe, pues muy bacana la clase, me parece que eres súper organizada entonces eso lo invita a uno, pues sí como que te exiges mucho, entonces eso lo invita a uno como también a dar lo mejor en la clase” (Santiago Henao Bedoya).

Sé que tengo mucho qué mejorar. Los cursos deben renovarse cada semestre y este será un proceso constante de cambio, pero después de escuchar a los estudiantes y también leer sus evaluaciones en el SIGAA, siento que todo el esfuerzo y sacrificio valieron la pena, que esta experiencia me transformó como docente y me llenó de nuevas posibilidades para continuar con mi vocación, a pesar de cualquier contratiempo que pueda presentarse de ahora en adelante.

La virtualidad: una experiencia única que transformó mi práctica docente

Luis Guillermo Orozco Sánchez¹

Me desperté como de costumbre para ir a mis labores académicas a la Universidad; eran las 5:00 am del 19 de marzo de 2020, de repente, conscientemente, me percaté que había iniciado una cuarentena que no se sabía qué tiempo iba a durar; pensé que por un largo tiempo dejaría de visitar el campus universitario de la UPB, el contacto con los estudiantes, el encuentro con los compañeros de trabajo, las instalaciones que tiene la Universidad, pero a la vez, en mis estudiantes, a quienes considero mi mayor oportunidad para crecer académicamente, pues en ellos he visto una gran cantidad de saberes desde los contextos de aprendizaje, que permiten enriquecer mi labor académica y quehacer pedagógico.

Una vez organizada la jornada, ingreso al sitio de la Universidad para enterarme de todos los acontecimientos y disposiciones que tienen las directivas con respecto a esta pandemia de la Covid 19 que, a todos, nos tiene abrumados y separados de nuestros quehaceres sociales, culturales, religiosos, académicos y de nuestra labor docente; y que nos ha ofrecido, sin embargo, la oportunidad de cualificarnos en procesos virtuales. Observo que en el sitio de interés de mi Universidad, aparecen unas disposiciones para la creación de los cursos virtuales; cursos que son de suma importancia para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje desde la virtualidad; y aunque hacía algunos años había realizado un curso de formación virtual, para la elaboración y montaje en la plataforma Moodle; sin embargo, me encontraba con un reto, y era aprender al máximo dicho

¹ Docente titular de la Universidad Pontificia Bolivariana, Doctor en filosofía de la UPB, Magíster en ciencias de la educación del Instituto Católico de París – Francia, especialista en gerencia educativa de la Universidad de San Buenaventura, filósofo y teólogo de la UPB. Docente investigador de la Escuela de Educación y Pedagogía. Miembro del grupo de investigación GIP3. Investigador Junior Colciencias.

montaje para el bienestar académico de los estudiantes que se me había encomendado formar.

Recuerdo que la primera impresión que me llevo es cuando ingresé a la plataforma de la Universidad y me encuentro con el curso que titula: “Mi Curso Virtual”, que al analizarlo, me topo con unos temas, unos novedosos y otros que me han refrescado la memoria por los cursos elaborados anteriormente; y constato que, al ingresar a la plataforma, hay unos elementos nuevos para la elaboración del curso, de hecho de entrada había cuatro unidades que debía asimilar, estudiarlas, aprenderlas y aplicarlas pensando siempre en mis clases, especialmente en los estudiantes que deberían tener una formación integral para el desarrollo de las competencias y las capacidades que se exigen en el curso. Recuerdo muy bien que el contacto que tuve en mi curso virtual, lo primero que analicé fue la parte introductoria, desde donde se me pedía desarrollar las competencias para cumplir con el propósito formativo; además, debía participar en los foros programados para tal fin, en el que lograba clarificar una gran cantidad de dudas técnicas y quizás hasta sugerencias, que se podían realizar para esta formación.

Virtualidad: posibilidad ineludible para aprender a aprender

Cuando inicio la formación, se me da la posibilidad de analizar y revisar la carta descriptiva de cada curso y pensar en un trayecto de actividades, en el que se encuentra el derrotero del curso con las capacidades humanas y competencias, el propósito de aprendizaje, las actividades y acciones de aprendizaje, los tiempos y formas de trabajo y los criterios de evaluación. Sentí un gran temor al saber que debía diseñar las dos primeras unidades y estructurar el curso que debería estar disponible para la evaluación que iban a realizar algunas personas expertas en el manejo de la creación de cursos virtuales. ¡Recapacité! Y me dije: “todo esto es una manera muy interesante de concretarlo como parte de mi formación continua como maestro, pues sé que forma parte de mi exigencia académica que debo tener todos los días, puesto que ya tengo varios años en el ejercicio de la docencia, sé que todos los días existe la oportunidad de formarse, evaluarse, reestructurarse y abrirse a las posibilidades del conocimiento; en este caso a la formación en las clases virtuales que ofrece la UPB”; y como Moodle es para mí una apertura hacia el

conocimiento de la virtualidad, porque me enseña cómo diseñar una unidad de aprendizaje; además, me posibilita la manera de editar los cursos a través de diferentes plataformas; quizás lo más novedoso es que se me enseñó a ver una gran cantidad de actividades que se necesitan para el desarrollo de las clases virtuales; todo eso fue una tarea que fui llevando poco a poco hacia una cualificación docente, que creo que se verá revertida en la manera en la que se desarrollan las dos unidades que debía entregar en la medida en que las iba diseñando; pero para mayor sorpresa, me encuentro que las actividades que se debían desarrollar, tenían que estar acompañadas de una rúbrica, que me permite mostrar a los estudiantes la manera el trabajo a realizar para lograr las competencias evaluativas con las que los estudiantes sepan efectuar bien sea los talleres, las técnicas de trabajo, los informes de lectura, las tareas o los foros que son de suma importancia para el diseño de las unidades.

La virtualidad: resistencia, persistencia, no desistencia

Reconozco las impotencias que se me presentaron para la creación de los cursos virtuales, pues, aunque debía presentar las dos primeras unidades de los cursos de Historia de la educación, Epistemología de la pedagogía y el curso de Horizontes de pensamiento, se veía latentemente el desgaste por la construcción de las unidades, puesto que ya no serían dos sino seis; y aunque los temas los hubiese tratado dentro de mi práctica pedagógica, en el contexto de labor de la enseñanza desde presencialidad, no era lo mismo tener un curso de la presencialidad, que el diseño de un curso virtual; es por lo que me di a la tarea de analizar, reestructurar las cartas descriptivas y mirar cuáles eran las herramientas necesarias para enseñar, no sólo de las temáticas, sino de las actividades, que debían tener un excelente manejo de la virtualidad y de las herramientas tecnológicas; para que los estudiantes pudiesen llevar a cabo el desarrollo de las competencias que se exige, a través de diferentes propósitos formativos.

La constancia vence lo que la virtualidad alcanza

Recuerdo que aunque haya vencido el cansancio y las noches de desvelos, pensaba en cómo debía afrontar esa realidad de enseñar desde la virtua-

lidad, pero más que eso, asumí que los estudiantes a los que se me había encomendado educar, formar y transformar, no tenían por qué pagar las consecuencias de una situación pandémica que estaba causando estragos en el mundo; me dije a mí mismo: “Esta es la oportunidad para direccionar el conocimiento, para hacer desde las prácticas del aula, una práctica virtual”, práctica que me permite pensar en el desarrollo y en la responsabilidad social que la Universidad tiene con respecto a la formación de los estudiantes, en este caso, de los futuros maestros de la Licenciatura de inglés y español de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. A ahora más que nunca, entiendo que las oportunidades hay que aprovecharlas, y el diseño de los cursos virtuales son una oportunidad incalculable porque es ahora cuando comprendo más que la enseñanza nunca tiene límites, y aunque la escuela tuviese límites, siempre el maestro debe estar a la vanguardia para poder solucionar los problemas que se les llegasen a presentar en el aula del conocimiento. Una vez entrego las dos primeras unidades de los tres cursos, a quien estaba haciendo de tutor, pensé que iban a estar más que malas o regulares; pero nunca imaginé que iba a tener un fortalecimiento de la virtualidad en estos momentos de la pandemia. Y dije en palabras muy utilizadas por mí: “¡eureka, lo logré!”. Este logro fue muy significativo, puesto que había sido capaz de vencer el temor frente a la virtualidad y la manera como debía afrontar esta nueva realidad académica, para el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y el de la Universidad, que cada vez más se consolida en el uso apropiado de las tecnologías de la información con el propósito de lograr la calidad académica institucional.

Cuando me devuelven el resultado de las seis unidades, reconozco que lo recibí con temor y temblor, pues pensé que había hecho las cosas no como lo pedía el tutor, o como lo exigía la rúbrica de la evaluación de Mi curso virtual; pero cuando veo la evaluación realizada por mi tutor, que es muy positiva, me lleno más de fortaleza y de entereza, con más responsabilidad académica para poder seguir afrontando esta realidad que, quizás para muchos, es muy novedosa, que sirve para acortar las distancias académicas entre los estudiantes y su maestro; pero cuando apruebo esta primera fase de mi curso, me encuentro con otro curso que es complementario y realmente necesario, para poder desarrollar sosteniblemente lo que se nos

pide en la Universidad, y es con respecto al curso sobre la didáctica y la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje. Por un momento creí que no era justo tanto trabajo, tanto esfuerzo, tanta dedicación, que quizás los estudiantes a lo mejor ni siquiera, estarían tan interesados en esto de la virtualidad; mi sed de conocimiento y mi experiencia en la educación, me han permitido pensar que para atrás ni para coger impulso, que siempre se mira hacia adelante para poder lograr las metas y los compromisos a los que asumo cuando se hacen con seriedad y responsabilidad.

Maestro sin didáctica es un maestro sin práctica

Cuando empiezo a analizar el curso de “Didácticas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje”, noto que hay cuatro unidades que tienen que ver con la didáctica, de cómo promover las técnicas del aprendizaje en la evaluación, cómo enseñar para evaluar y cómo hacer las rúbricas; eso me dio más fortaleza porque veía la necesidad de implementar herramientas tecnológicas para el aprendizaje de los estudiantes, puesto que estoy convencido de que la didáctica relevante para la elaboración de una clase y que los tiempos de aprendizaje son fundamentales porque es a partir de ellos que puedo optimizar y dar prioridad a los elementos más importantes para la formación, con las diferentes técnicas a utilizar desde las prácticas, qué ventajas puede llegar a tener, y, sobre todo, lo más interesante, la didáctica y la evaluación en ambientes virtuales de aprendizaje, que permiten el mejoramiento continuo del proceso educativo y evaluativo; y es por lo que me acerco con más seguridad para elaborar la modelación de la interacción para el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes universitarios; es así que cada vez más que auscultaba este recurso, me encontraba con algunos ejemplos como las metodologías, métodos, técnicas de aprendizaje para la educación basados en problemas o el aprendizaje basado en proyectos, o la manera como se hace un micro aprendizaje, para poderlo utilizar como recurso del aula virtual y que desde las metodologías simétricas, técnicas de sujetos para el aprendizaje; se puede tener un abanico de posibilidades, por ejemplo, con el seminario alemán, el mapa conceptual y mental, o con el informe de historietas, o de laboratorios, que pueden ayudar a los estudiantes a tener un dominio propio del tema, para el desarrollo de las

competencias y las habilidades que se proponen dentro del curso virtual; a la vez que son de suma importancia los talleres, las estrategias didácticas basadas en problemas, en proyectos, en recursos para el aula invertida; todas ellas, son interesantes para que la ejecución de las actividades de las clases, sean la manera más oportuna, para poder enseñar a los estudiantes cómo se aprende a aprender desde la didáctica en ambientes virtuales para el aprendizaje.

La virtualidad: experiencia retributiva

Todos estos elementos formativos que propició la UPB en tiempos de pandemia y confinamiento, han llevado a tener un posicionamiento de mi papel como maestro, de mi responsabilidad como educador, de saber que, desde la práctica y del aprendizaje, se puede formar a los estudiantes, cuando se asume con responsabilidad la práctica docente para hacer, las clases virtuales, más asequibles a los estudiantes, en una situación histórica en la que la enseñanza y el aprendizaje se redireccionan hacia los ambientes virtuales. Ya han pasado ocho meses desde que inició la pandemia y hoy, gracias a la virtualidad, la UPB ha salido avante, y mi práctica docente se consolida cada vez más, en el sentido en que veo la satisfacción de mis estudiantes cuando están en mis clases virtuales, porque las ven más didácticas, más significativas, sobre todo, porque me han permitido rehacer mi historia académica y formativa, y enseñar en la virtualidad.

Etnografía virtual en tiempos de pandemia. Curso de Antropología Urbana

Paola Andrea Forero Ospina¹

Durante el año lectivo 2020, fueron grandes los desafíos a los que los docentes nos tuvimos que enfrentar; en primera medida el hecho de vernos obligados a la transformación de nuestra metodología de trabajo por las circunstancias ya conocidas de la pandemia, hecho que exigió repensar nuestros recursos pedagógicos, metodologías, enfoques, y en general, examinar de qué manera el proceso de enseñanza- aprendizaje se debería adaptar a los desafíos de lo que se denominó la “nueva normalidad”.

Para el caso del curso de Antropología Urbana, que hace parte del ciclo de Formación Humanista, su fundamentación establece los postulados del humanismo cristiano, cuyo objetivo es “formar estudiantes integrales que sepan identificar el hecho urbano desde los principios de la antropología, con el fin de establecer criterios de convivencia ciudadana y reconocimiento de las diversas formas culturales que se presentan en las ciudades del siglo XXI” (Carta descriptiva del curso), este planteamiento permitía contar con el sustento pedagógico para invitar a la reflexión a los estudiantes que tomaron este curso durante 2020-10 y 2020-20, en su condición como sujetos sociales de un contexto de realidad cambiante determinado por la pandemia por Covid-19, en la cual, las formas, modos, patrones y pautas de relacionamiento humano, social y cultural necesariamente se habían transformado para siempre, exigiendo que como sujetos sociales tuviésemos un posicionamiento distinto en nuestro ser en el mundo.

¹ Psicóloga de la Universidad Externado de Colombia, Magister en Comunicación, Desarrollo y Cambio social. Líneas de investigación en Conflicto Armado, Desplazamiento Forzado, Construcción de Paz, Comunicación y Procesos Sociales Juveniles, con experiencia en Metodología de investigación cualitativa, y miembro del grupo de investigaciones COEDU de la Escuela de Ciencias Sociales sede Montería.

Los postulados pedagógicos permitieron establecer plena coherencia con la realidad cambiante de las formas de vida humana, con el análisis que se le dio al curso de Antropología, y en relación con la comprensión de ésta como “La ciencia de la cultura”, facilitó que el asunto temático de lo urbano se reformulara con el fin de “asumir consciente y racionalmente el estudio del dinamismo contemporáneo de las urbes, rastreando la historia de su evolución para re- conocer las actuales formas de asentamiento” (Carta descriptiva del curso).

La investigación antropológica

Con el fin de acercar a los estudiantes del curso de Antropología Urbana a las técnicas propias de la Antropología Cultural, se les invitó a un ejercicio exploratorio en el que reconocieran las diferentes herramientas metodológicas cualitativas: observación y entrevista, a través de la apropiación de las mismas reconocieron sus valores como cimentadores reflexivos del ejercicio etnográfico, siguiendo la comprensión de la investigación en el que la etnografía es ante todo una actividad investigativa de corte descriptivo que pretende estudiar la cultura de una comunidad.

Etimológicamente hablando “la Etnografía está formada por dos vocablos: “*graphos*”, que significa yo escribo y “*Ethnos*”, que significa *tribu o pueblo*, es decir la etnografía apuntaría a la descripción de los pueblos, de su cultura” (Álvarez, 2009).

Los estudiantes desarrollaron aproximaciones a diferentes contextos que se consideraron interesantes, conmovedores o llamativos, para mostrar dinámicas culturales que por momentos resultaban incomprensibles, y que los invitaron, tal como le sucede al etnógrafo al acercarse, reconocerlas, explorarlas, describirlas, para luego interpretarlas y analizarlas, en coherencia con un ejercicio comprensivo que permita profundizar las dinámicas culturales en las que emergen. Este objetivo, que ha estado a lo largo de los diferentes semestres en los que se ha dado el curso de Antropología Urbana, tuvo que reformularse por la realidad que nos obligó a confinarnos en un espacio físico en el que no fue posible establecer una interacción cara a cara con las realidades sociales que pretendíamos explorar, fue entonces cuando se direccionó el ejercicio etnográfico en la virtualidad.

Narrar la pandemia desde un enfoque antropológico

Uno de los primeros retos que implicó transformar el ejercicio etnográfico, fue la motivación que tenían los estudiantes de elaborar su primer trabajo de campo, que se ha vuelto parte del trabajo práctico del curso, y que en ausencia de posibilidades de desplazarnos físicamente a un lugar que nos permitiera reflexionar sobre las dinámicas culturales propias de éste de es-cogencia, obligó a los y las estudiantes a desplazarse a sus lugares de origen, volver a sus casas, quedarse en condiciones de limitación de la interacción humana cotidiana, enfrentándose a realidades muchas veces frustrantes, des-alentadoras o incomprensibles, no solo para ellos, sino para todos aquellos que sintieron que con la pandemia frenaban procesos de aprendizaje. Sin embargo, tal como le sucedió seguramente a muchos docentes, este fue el pri-mer reto, enfrentarse a la desmotivación, a los efectos del encierro, encontrar en la crisis una oportunidad para reflexionar sobre los impactos de un hecho que, aunque nuevo para nosotros, la humanidad ha tenido que enfrentarlos en otros momentos de la historia, y esta vez teníamos a nuestro favor las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que se volverían el principal recurso para un ejercicio de Etnografía Virtual², elemento que se recogió en la reflexión y testimonio personal de la experiencia personal del primer semestre de 2020 de los y las estudiantes inscritas en el curso, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=aK2Edf-4Y7w&feature=youtu.be>.

Etnografía virtual

Nada nos es indiferente, todo lo que hay alrededor nuestro, es importante.
Aníbal Martínez (Estudiante de Economía, UPB Montería, 2020-I).

² La Etnografía virtual se reconoce como "Un método nuevo de investigación de los espacios virtuales que se encuentra en proceso de expansión y formulación teórica y metodológica; que constituye una particularización de la aplicación de la etnografía en los estudios de las vivencias en Internet; que su orientación mayoritaria se decanta por el lado del estudio de los hábitos y preferencias de consumo de los productos y servicios que las comunidades virtuales demandan en sus relaciones de interacción; técnica investigativa, una posibilidad de estudiar lo que acontece en las comunidades virtuales; como método investigativo que podría tener, además del marketing, aplicación en procesos formativos u otros campos, donde se exploren necesidades e intereses de los cibernáutas (Turpo, 2008).

La transformación de las dinámicas culturales a las que ha asistido el ser humano en su historia, ha implicado diferentes artefactos, herramientas, dispositivos, esto desde el punto de vista material de las interacciones, que se complementa con los diferentes modelos de enseñanza- aprendizaje que se han desarrollado para atender a las diferentes preguntas, fenómenos y escenarios de la vida del hombre. Fue allí que nos encontramos asistiendo a una de esas transformaciones, en las que la virtualidad se convirtió en el escenario para poder responder a las preguntas que se legitimaron en el contexto particular de cada uno de los estudiantes del curso de Antropología Urbana.

La primera pregunta que surgió en los estudiantes tuvo que ver con las afectaciones que tuvo el proceso educativo:¿Cómo afecta la educación de calidad a los niños, niñas, adolescente y adultos?, esta pregunta guió el ejercicio etnográfico de algunos de los estudiantes, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=WJtOk-cwZT4&feature=youtu.be>

Esta situación que fue el resultado natural de un hecho que nadie esperaba, gradualmente fue generando otra serie de preguntas que se sumaron en dos interrogantes propuestos para que los y las estudiantes formularan sus preguntas de investigación. Uno de ellos pretendía acercarlos a otros territorios desconocidos, siguiendo la tradición etnográfica de permitirse asombrarse frente a lo desconocido: ¿Cómo ser cosmopolita sin salir de casa? Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=ac32nIdrV00&feature=youtu.be>
<https://www.youtube.com/watch?v=DzENxwXNGls&feature=youtu.be>
<https://www.youtube.com/watch?v=SqAwsGzDdYc&feature=youtu.be>

Nos enfrentamos a conocer otras realidades, otros contextos culturales, valiéndonos de las plataformas web disponibles, algunas se recogen en la matriz exploratoria que fue propuesta y que se presenta a continuación:

Temáticas: identificar personas, lugares, objetos, situaciones y acciones.	Pregunta descriptiva de investigación (¿Cómo?)	¿Dónde lo voy a hacer? (virtualidad o realidad concreta).
Etnografía: Cómo ser cosmopolita sin salir de casa, lugares que no he habitado y en los que soy extranjero, herramientas digitales (web, redes sociales, app).		Facebook e Instagram.
Etnografía del lugar que habito, ¿qué elementos me producen extrañeza?		Ejemplo: Finca de la abuela en Ciénaga de Oro.

Si bien la extrañeza, como sentimiento que motiva el reconocimiento de lo desconocido, fue en algunos casos la motivación para reconocer patrones culturales que, aunque cercanos, han estado lejanos de la experiencia de los estudiantes, comprender lo local y lo global, el cambio en las dinámicas de vida cotidianas, el movilizarse a nuevos entornos, los han distanciado de sus tradiciones o prácticas culturales. Esta situación se aprovechó como una oportunidad para que algunos estudiantes se reencontraran con las expresiones de su identidad cultural, ver: https://www.youtube.com/watch?v=o4tK_xie5MU&rel=0&utm_source=broadcast&utm_medium=email&utm_campaign=Transactional-Publish-success

Construcción colaborativa de la plataforma Web

El proceso de apropiación de las herramientas etnográficas tales como la entrevista, el diario de campo, y el desarrollo de competencias de análisis: pensamiento crítico, capacidad de argumentación y descripción desde el aprendizaje contextual, permitió que el proceso que atravesaba cada uno de los estudiantes, fuera un lugar de encuentro en el que coincidieran con sus diversas reflexiones, ver:

<https://sites.google.com/view/antropologaurbana-cfh-monteria/reflexi%C3%B3n-final>

Con frecuencia los encuentros sincrónicos realizados a través de la plataforma Teams, eran más un espacio de diálogo y socialización de la experiencia etnográfica, que finalmente permitió la construcción colaborativa de una plataforma web, a través del uso de las herramientas gratuitas que facilitaba Google, un site creado a varias manos fue el recinto en el que se alojaron las experiencias desarrolladas durante el primer y segundo semestre de 2020, periodo que pasará a la historia de la humanidad por habernos exigido innovar, crear y comprender que estamos ante diferentes formas de hacer, comportarnos y reconocernos como constructores de nuevas realidades, una de ellas, la más real que tenemos: la virtualidad.

Referencias

- Álvarez Cadavid, G. M. (2009). Etnografía Virtual: Exploración de una opción metodológica para la investigación en Entornos Virtuales de Aprendizaje. *Revista Q. Educación, Comunicación, Tecnología*, 3(6), 1–31. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co/ediciones/8/270/270.pdf>.
- Turpo, W. (2008). “Netnografía: Un método de investigación en Internet”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-10. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2486Gebera.pdfpolitano.pdf>



Universidad
Pontificia
Bolivariana

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerte un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos. Para darnos su opinión, comuníquese a través de la línea (57)(4) 354 4565 o vía correo electrónico a editorial@upb.edu.co Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

Desde finales del año 2019 la humanidad ha sido atravesada por un acontecimiento que marcará la historia de principios del siglo XXI. Ese acontecimiento es la pandemia de la Covid-19, por la cual durante muchos años se hablará de lo que pasó en los ámbitos económico, social y cultural. También dará que hablar sobre lo que aconteció en los sistemas educativos, por ejemplo, sobre un hecho: por primera vez en más de 200 años se cerraron las escuelas y las universidades, pero ya no para acoger a los estudiantes adentro, como siempre se había estilado hacer, sino para dejarlos prematuramente afuera, todavía vinculados a ella, pero con la prohibición expresa de habitar los espacios entre muros que tradicionalmente habían delineado los modos de la enseñanza y del aprendizaje en el formato escuela de la educación.

Lo que quizá no será narrado, o tal vez con menor intensidad, es qué nos pasó a los profesores que día a día estamos en las aulas, cómo se modificaron o no nuestras ideas, saberes y prácticas, cómo ayudamos a aquellos estudiantes que se sentían desorientados o abatidos o simplemente aburridos; también si hubo, en momentos de la crisis, alegrías en los encuentros de clase, en las conversaciones con colegas o con estudiantes. Estas microhistorias, que definen la íntima cotidianidad de una clase, si no se narran, estarán llamadas al silencio, condenadas a habitar el mundo de lo no-dicho y de pasar desapercibidas en la historia.

Sobre la reflexión de este panorama global, es que la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia han propuesto a los profesores narrar sus prácticas docentes, aquellas que hayan llevado a cabo en los procesos de enseñanza, formación y aprendizaje durante los meses de la Pandemia y/o la cuarentena consecuente. Sabiendo que las prácticas docentes son movilizadoras del currículo; es decir, el currículo y la vida académica toman forma en el contexto de lo que hacen los profesores. Sin embargo, por ser prácticas (entendidas de manera general como formas de hacer) tienden a invisibilizarse, pues se dan en el día a día y luego de ocurridas sólo quedan en la memoria de quienes participaron de las mismas.

Reconocemos con esta compilación que las prácticas docentes están atravesadas por la narración; los profesores "narramos el mundo" a nuestros estudiantes: el mundo matemático, científico, social y humano. No obstante, poco narramos nuestro quehacer, no hacemos, necesariamente, de éste una narración que permita convertir la práctica en una experiencia que se comunica y se transmite para conversar con otros, sobre lo que nos pasa, en ese sentido, se narra para comprender y comprendernos en relación con otros y en relación con procesos o fenómenos sociales.

