

Colección Formación

Formación humana competente:

Experiencias de aprendizaje basado en proyectos

Eyner Fabián Chamorro Guerrero

Jairo Andrés Cárdenas Estupiñán

Luis Francisco Melo Rosero

Oscar Weimar Vallejo López

Juan Pablo Arcos Villota

Andrea Jackeline Bolaños Sánchez

Javier Orlando Poveda Argoti

Luis Eduardo Pinchao Benavides

Alberto Vianey Trujillo



Universidad
Mariana



Editorial
UNIMAR



Formación humana competente:

Experiencias de aprendizaje basado en proyectos

Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Jairo Andrés Cárdenas Estupiñan
Luis Francisco Melo Rosero
Oscar Weimar Vallejo López
Juan Pablo Arcos Villota
Andrea Jackeline Bolaños Sánchez
Javier Orlando Poveda Argoti
Luis Eduardo Pinchao Benavides
Alberto Vianey Trujillo



Universidad
Mariana



Editorial
UNIMAR

Colección
Formación

2022



Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos

Autores: Eyner Fabián Chamorro Guerrero, Jairo Andrés Cárdenas Estupiñan, Luis Francisco Melo Rosero, Oscar Weimar Vallejo López, Juan Pablo Arcos Villota, Andrea Jackeline Bolaños Sánchez, Javier Orlando Poveda Argoti, Luis Eduardo Pinchao Benavides, Alberto Vianey Trujillo

e-ISBN: 978-628-7548-06-0

Páginas: 154

Editora: Luz Elida Vera Hernández

Fecha de publicación: 2022

Existencias

Libro Biblioteca Nacional de Colombia – Libros

Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos

Autores: Eyner Fabián Chamorro Guerrero, Jairo Andrés Cárdenas Estupiñan, Luis Francisco Melo Rosero, Oscar Weimar Vallejo López, Juan Pablo Arcos Villota, Andrea Jackeline Bolaños Sánchez, Javier Orlando Poveda Argoti, Luis Eduardo Pinchao Benavides, Alberto Vianey Trujillo

Entidad editora: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Fecha de publicación: 2022

Páginas: 154

e-ISBN: 978-628-7548-06-0

Edición: Primera

Formato: Digital

Colección: Formación

Materia: Educación

Materia tópico: Cuerpo docente / de educadores

Palabras clave: formación, experiencias, aprendizajes, proyectos

País/Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Tipo de contenido: Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos

- © Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
- © Eyner Fabián Chamorro Guerrero
- © Jairo Andrés Cárdenas Estupiñan
- © Luis Francisco Melo Rosero
- © Oscar Weimar Vallejo López
- © Juan Pablo Arcos Villota
- © Andrea Jackeline Bolaños Sánchez
- © Javier Orlando Poveda Argoti
- © Luis Eduardo Pinchao Benavides
- © Alberto Vianey Trujillo
- © Javier Rodríguez Rosales - Prologuista





Universidad Mariana

Hna. **Aylem del Carmen Yela Romo** f.m.i.
Rectora

Judy Basante Castro
Vicerrectora Académica

Ángela María Cárdenas Ortega
Directora de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Pares Evaluadores

Dr. **Julio César Arboleda Aparicio**
Universidad de San Buenaventura, Colombia

Dra. (c) **Paola Andrea Roa García**
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Leidy Stella Rivera Buesaquillo
Corrección de Estilo

Daniela Velásquez Torres
Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 7244460 Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: <http://editorial.umariana.edu.co/libros>

Cítese como: Chamorro-Guerrero, E. F., Cárdenas Estupiñan, J. A., Melo-Rosero, L. F., Vallejo-López, O. W., Arcos-Villota, J. P., Bolaños-Sánchez, A. J., Poveda-Argoti, J. O., Pinchao-Benavides, L. E. y Trujillo, A. V. (2022). *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos*. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164>

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores; de igual manera, ellos han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.





Agradecimientos

Agradecimientos al Dios de la vida, a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y a los compañeros docentes del Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana, que hacen posible la construcción reflexiva de nuestra práctica pedagógica.



Dedicatoria

A los estudiantes y docentes de la Universidad Mariana, que contaron con acuarelas pedagógicas sus experiencias en unos cuantos renglones.

Contenido

12	Prólogo
16	Presentación
18	Capítulo 1. Antecedentes sobre sistematización de experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior
19	1.1 Experiencias de aprendizaje basado en proyectos
22	1.2 Experiencias de aprendizaje basado en problemas
29	1.3 Conclusiones
30	Referencias
32	Capítulo 2. Marco teórico: Faro conceptual sobre el diseño de experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior
32	2.1 Contexto del aprendizaje basado en proyectos y en problemas en la Universidad Mariana
42	2.2 Rol del docente y del estudiante en los procesos de aprendizaje basado en proyectos
45	2.3 Rol del docente y del estudiante en los procesos de aprendizaje basado en problemas
47	2.4 Consideraciones metodológicas en el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos y en problemas
51	2.4.1 Estudio de casos
51	2.4.2 Desarrollo de proyectos de investigación acción
52	2.4.3 Proyecto del paper de reflexión académica
52	2.5 El aprendizaje basado en proyectos: Una didáctica hacia las competencias básicas, profesionales y para la vida
53	2.6 Orientaciones metodológicas para incursionar en el aprendizaje basado en proyectos
54	2.6.1 Fase de selección
54	2.6.2 Fase de diseño
54	2.6.3 Fase de búsqueda
54	2.6.4 Fase de autorreflexión
55	2.7 Conclusiones
59	Referencias
60	Capítulo 3. Experiencias significativas de aprendizaje basado en proyectos en la Universidad Mariana
61	3.1 Generación compasiva aprendizaje basado en proyectos. Curso: Humanismo Cristiano
61	3.1.1 Introducción

62	3.1.2 Descripción del problema
64	3.1.3 Justificación
65	3.1.4 Planteamiento metodológico de los ABPr en el curso de Humanismo Cristiano
65	3.1.5 Objetivo general
65	3.1.6 Objetivos específicos
65	3.1.7 Perspectiva curricular del curso de Humanismo Cristiano formulado
67	3.1.8 Momentos experienciales
68	3.1.9 Testimonios juveniles
71	Referencias
72	3.2 Proyecto Meraki. Experiencia significativa de aprendizaje basado en proyectos. Generación compasiva. Curso: Humanismo Cristiano
72	3.2.1 Introducción
74	3.2.2 Ejes neuronales del proyecto
74	3.2.3 Objetivo general
74	3.2.4 Objetivos específicos
74	3.2.5 Referentes teóricos
74	3.2.6 Ejecución del proyecto
76	3.2.7 Conclusiones y recomendaciones
76	3.2.8 Elaboración del marco teórico
76	3.2.9 Ejecución del proyecto por parte del grupo Meraki
80	3.2.10 Evaluación de la experiencia de ABPr
81	Referencias
82	3.3 U-Descalza: Experiencia de aprendizaje basado en proyectos. Curso: Pensamiento Filosófico
82	3.3.1 Introducción
82	3.3.2 Descripción
84	3.3.3 Justificación
84	3.3.4 Objetivo general
85	3.3.5 Objetivos específicos
85	3.3.6 Metodología
86	3.3.7 Fases del proyecto
86	3.3.8 Planeación

87	3.3.9 Evaluación
87	3.3.10 Experiencias significativas
89	3.3.11 Conclusiones
91	Referencias
92	3.4 Manos al Ambiente aprendizaje basado en proyectos. Cursos: Ética y Profesión, Bioética y Epistemología
92	3.4.1 Presentación
93	3.4.2 Justificación
94	3.4.3 Objetivo general
94	3.4.4 Objetivos específicos
94	3.4.5 Diagnóstico
95	3.4.6 Fundamentos conceptuales
99	3.4.7 Exploración y/o diagnóstico-problema y/o necesidades
99	3.4.8 Reporte de experiencias ABPr
105	3.4.9 Metodología
113	3.4.10 Conclusiones y recomendaciones
114	Referencias
115	3.5 Socioantropología y Contextos aprendizaje basado en proyectos. Cursos: Antropología Cultural, Historia de las Culturas y Dinámica Social
115	3.5.1 Introducción
116	3.5.2 Descripción
118	3.5.3 Justificación
119	3.5.4 Objetivo general
119	3.5.5 Objetivos específicos
119	3.5.6 Diagnóstico
116	3.5.7 Fundamentos conceptuales
120	3.5.8 Metodología
122	3.5.9 Reporte de la experiencia
124	3.5.10 Conclusiones
125	Referencias

126	3.6 Universo de la Palabra aprendizaje basado en proyectos. Curso: Lectura y Escritura Académica
126	3.6.1 Introducción
128	3.6.2 Descripción del proyecto
129	3.6.3 Objetivo general
129	3.6.4 Objetivos específicos
129	3.6.5 Justificación
130	3.6.6 Metodología
130	3.6.7 Recursos
131	3.6.8 Experiencias significativas
133	3.6.9 Conclusiones
134	Referencias
135	3.7 Foro de filosofía estudiantil, aprendizaje basado en proyectos. Curso: Pensamiento Filosófico
135	3.7.1 Introducción
136	3.7.2 Descripción del problema
137	3.7.3 Justificación
139	3.7.4 Fundamentos formativos
141	3.7.5 Objetivo general
141	3.7.6 Objetivos específicos
141	3.7.7 Etapas del foro de filosofía estudiantil
145	3.7.8 Conclusiones
146	Referencias
147	Conclusiones generales

Prólogo

La reflexión en la acción

Javier Rodríguez Rosales¹

Cítese como: Rodríguez-Rosales, J. (Prol.).(2022). La reflexión en la acción. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 12-15). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c6>

Como lo señalan los autores, esta obra es fruto de un proceso de estudio reflexivo, de valoración y reconocimiento de las buenas prácticas pedagógicas que se vienen innovando en el Departamento de Humanidades, es decir, se trata de reflexiones acerca de sus experiencias como docentes, investigadores y gestores culturales, a partir de las tres funciones misionales de la Universidad Mariana: docencia, investigación y proyección social, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en particular desde el Departamento de Humanidades. Reflexiones que, al decir de Paulo Freire: docente que reflexiona su experiencia pedagógica, mejora su práctica pedagógica, en consecuencia, mejora su quehacer como docente.

Estas reflexiones mejoran la práctica docente, el quehacer docente, la calidad de la educación y, por supuesto, la calidad de vida de la comunidad. Lo anterior, en tanto la reflexión de los docentes sobre su práctica pedagógica permite construir conocimiento de y en sus propias realidades. En este sentido, la reflexión y la práctica reflexiva promueven el potencial de un aprendizaje profundo y significativo, pues los docentes tienen un conocimiento sobre su oficio, que surge en su práctica cotidiana.

Este libro está integrado por tres capítulos, a saber: a) Estado de la cuestión sobre experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior; b) Marco teórico: faro conceptual para el diseño de experiencias de aprendizaje basado en proyectos; c) Experiencias significativas de aprendizaje basado en proyectos en la Universidad Mariana. En estos capítulos se considera que el ejercicio reflexivo sobre la propia práctica de enseñanza a la luz del conocimiento pedagógico contribuye a que los docentes en formación revisen críticamente su trabajo, además, puedan explicar sus propias acciones y reorientar sus prácticas pedagógicas. El docente, que en forma permanente revisa sus objetivos, propuestas, evidencias y conocimientos, entra, así, en un ciclo continuo de reflexión, que le permite plantearse preguntas e intentar comprender sus acciones y fracasos.

Lo anterior conlleva a que el docente asuma una postura crítica sobre su propia práctica; se requiere de un docente que se pregunte y se cuestione acerca de lo que hace, entonces, es crucial el tema de la

¹Doctor en Ciencias de la Educación; Magíster en Etnoliteratura; Especialista en Computación para la Docencia; Abogado; Licenciado en Filosofía y Letras. Profesor Asociado de la Universidad de Nariño.



reflexión, que lleva a un proceso de revisión, un proceso de autoconfrontación, que pueda dar cuenta de manera consciente y honesta del desarrollo de su labor, de las fortalezas y propuestas novedosas que desarrolla, pero que también sea capaz de asumir las dificultades como oportunidad de mejorar y potenciar su práctica. Por ello, hablar de pensamiento crítico en el contexto educativo es incidir en la formación de la autonomía, la reflexión y la toma de decisiones más pertinentes ante una situación. Cabe rescatar la postura que se asume como ser humano ante una situación determinada, que se logra a través de un proceso de una enseñanza crítica para un aprendizaje crítico. Kurland (1995) subraya que el pensamiento crítico tiene como punto central la razón, la honestidad intelectual, por ello, la mente debe estar abierta a los diferentes puntos de vista para ser conscientes de los propios prejuicios.

Entonces, “reflexionar la práctica pedagógica es una postura política del docente, un compromiso con el aporte a la calidad de la educación, desde la realidad del contexto y del aula” (Martínez, 2017, p. 1).

Reflexionar sobre la práctica pedagógica permite al docente concebirse como un sujeto de saber, que se cuestiona permanentemente sobre su quehacer cotidiano, en el cual confluyen elementos que por lo general pasan desapercibidos, pero que configuran ese quehacer y esa identidad profesional del maestro. (Martínez, 2017, p. 10)

En este contexto, Tardif (2005) propone que el saber docente es pragmático, porque nace de las situaciones concretas del oficio del docente; es decir, los docentes cuentan con un saber experiencial forjado en su trabajo y desde el cual explican sus acciones. Para Altet (2008), los docentes han adquirido sus conocimientos profesionales “sobre el terreno, en acción, por sus propios medios, a través de su experiencia, y estos conocimientos les parecen esenciales” (p. 48).

La idea del docente como profesional reflexivo e investigador se la puede encontrar en las investigaciones de Stenhouse, quien promulgó la noción de “profesores como investigadores”; Dewey y Schön, entre otros, hicieron referencia al profesional reflexivo; por su parte, Freire habla de la reflexión sobre la práctica educativa en favor del ser de los educandos, analizando los saberes fundamentales para dicha práctica (Martínez, 2017).

Shön concibe la reflexión –entendida como una forma de conocimiento–, como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Así mismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo además en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica. (Domingo, s.f., p. 1)

“En la reflexión en la acción, se presenta a un profesional que piensa sobre la marcha cuando enfrenta circunstancias no previstas relativas al ejercicio profesional. Es una fase que carece del distanciamiento requerido por el análisis o reflexión racional” (Martínez, 2017, p. 25).

Ahora bien, en relación al aprendizaje basado en proyectos, fueron las ideas de John Dewey las que inspiraron a William Kilpatrick para proponer:

El denominado “método por proyectos”, antecedente directo de la Pedagogía por Proyectos.

La propuesta de realizar proyectos de aula, recibió importantes aportes desde la psicología ‘con los aportes de la concepción constructivista desde la perspectiva socio-histórica y cultural de Vigostky, al permitir superar el imaginario del aprendiz como “tabla rasa” y, por tanto, la enseñanza como transmisión. También para la Pedagogía por Proyectos ha sido muy importante el concepto de “aprendizaje significativo” (Ausubel), aportado desde la psicología cognitiva, donde lo fundamental no es recordar memorísticamente, sino establecer relaciones.’ (Martínez, 2017, p. 36)

Cada proyecto de aula es una aventura, es un viaje que se emprende junto a los estudiantes y sus familias, como todo viaje que emprendemos, lo soñamos, lo planeamos, y generamos expectativas,



sin embargo, no sabemos con certeza lo que en realidad sucederá. Un proyecto de aula es una apuesta pedagógica.

Un proyecto de aula ‘es un intento de romper con esquemas tradicionales, porque se fundamenta en principios integradores, no sólo desde el punto de vista cognitivo, ya que se tratan ejes temáticos interdisciplinarios que se originan la mayoría de veces en las necesidades o motivaciones de los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje significativo. También se propicia el diálogo, la negociación en la comunicación y se fortalecen las relaciones interpersonales; se fomentan las experiencias novedosas para que los estudiantes actúen en cooperación sobre la realidad, desplegando la creatividad y reflexionando sobre lo que hacen, dicen y escriben. Jurado (como se citó en Martínez, 2017, p. 39)

La consideración del ejercicio reflexivo también se encuentra en Dewey (1989), quien realiza aportes importantes en lo que se denomina formación reflexiva en educación:

‘La reflexión se constituye en un eje fundamental de todo el proceso pedagógico, en tanto permite que se exploren de manera consciente las acciones y se pueda plantear una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una nueva actuación respecto de su proceso’.

Es entonces como la reflexión sobre la práctica pedagógica permite construir conocimiento sobre la propia realidad, se traza como un camino que conduce a revisar críticamente el trabajo desarrollado, para poder explicar las propias acciones y reorientar las prácticas pedagógicas. (Martínez, 2017, pp. 20-21)

Allí en un primer aparte, se cuestiona acerca de la formación del pensamiento, afirma que ‘la mejor manera de pensar se denomina pensamiento reflexivo, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias. (...) para pasar a la acción reflexiva, (...), hay tres actitudes básicas: mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad. (p. 22)

Así las cosas, el libro *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* es el resultado de múltiples reflexiones en torno al “método por proyectos”, realizadas por los docentes de la Universidad Mariana, adscritos al Departamento de Humanidades, para quienes va mi saludo de acompañamiento en este ejercicio de reflexión sobre la acción, porque “cuando se han generado las condiciones para el ejercicio reflexivo, se favorece un tipo de aprendizaje esencial en la educación superior, quien aprende es el principal protagonista de su proceso de aprendizaje” (Castellanos y Yaya, 2013, p. 3). La reflexión y la práctica reflexiva promueven el potencial de un aprendizaje profundo y significativo.



Referencias

- Altet, M. (2008). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, et al. (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). Fondo de Cultura Económica.
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a6.pdf>
- Domingo, A. (s.f.). El profesional reflexivo (D.A. Schön). https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf
- Martínez, Y. (2017). *La reflexión de la práctica pedagógica: un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5208>
- Tardif, M. (2005). *El saber docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.



Presentación

*“El arte de la educación nunca es fácil.
Superar sus dificultades,
especialmente aquellas de la educación elemental,
es una tarea digna del más grande genio.
Es la preparación de almas humanas”*
Alfred Whitehead (1965)

Los autores del presente cuaderno docente, con el propósito de evidenciar el quehacer pedagógico del Departamento de Humanidades, se propusieron sistematizar las experiencias de formación humana competente, sustentadas en el aprendizaje basado en proyectos –ABPr– o Project-Based Learning –P-BL–. Este ejercicio se hace con la convicción de que la misión educativa profesionalizante en la Universidad Mariana requiere permanentemente el direccionamiento investigativo de los problemas sociales en contexto, la adopción de estrategias metodológicas enfocadas en el ABPr en el aula, que trascienden más allá del rigor académico, generando en el estudiante la vivencia de aprendizajes significativos, provocando en ellos retos propositivos, transformadores de sentido, integrando los conocimientos humanísticos y científicos pertinentes, implícitos en las mallas curriculares de los programas de formación profesional.

La producción intelectual está sustentada en la misión y visión de la Universidad Mariana, los lineamientos del modelo pedagógico, el diseño curricular basado en competencias, en coherencia con la identidad institucional católica y los fundamentos de los cursos de formación humana, aspectos relevantes que se vuelven itinerario de vida para todo universitario mariano, así: Formar profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social. Favorecer la interacción con el entorno y el diálogo entre fe, ciencia y cultura. Contribuir con los proyectos para la transformación sociocultural, el desarrollo con justicia social y respeto por el ambiente, desde el Evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana. Responder a los propósitos del plan de desarrollo de la institución desde la “Excelencia académica para la transformación social”.

Portanto, la obra es fruto de un proceso de estudio reflexivo colaborativo, de valoración y reconocimiento de las buenas prácticas pedagógicas activas que se vienen innovando en el Departamento de Humanidades. La consolidación de las experiencias buscan coadyuvar a la misión del docente mariano, generando una actitud praxeológica, existencial personal y socio-crítica de la tarea docente. La cristalización sistemática de los fundamentos teóricos, metodológicos y experienciales del ABPr, presentes en el libro docente, son referentes alternativos para la formación humana competente profesional de los cursos que se imparten en los diferentes programas de pregrado: Generación Compasiva, Universidad Descalza, Manos al Ambiente, Socioantropología y Contextos, Universo de la Palabra y Foro de Filosofía Estudiantil.

Para los autores, convencidos de que los proyectos en mención son estrategias innovadoras en la escena educativa, es decir, alternativas de “aprendizaje significativo”; para los estudiantes de la Universidad Mariana, consolidadas en más de cinco años de reflexión permanente, se considera pertinente estructurar la obra textual hilvanada en los siguientes capítulos:

Capítulo 1. Estado de la cuestión sobre experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior. Consistente en la aproximación intelectual de la revisión bibliográfica de algunas obras investigativas y *papers* de reflexión académica, consideradas antecedentes similares con este propósito, que detallan aspectos en relación con los logros que en sus prácticas pedagógicas han aportado, a nivel metodológico, la innovación de estrategias de ABPr, vislumbrando y valorando la pertinencia de las reflexiones previas de expertos, a la hora de emprender la tarea de sistematizar experiencias de formación humana competente.



Capítulo 2. Marco teórico: Faro conceptual para el diseño de experiencias de ABPr. Los autores en la reflexión intelectual consideran pertinente, en este capítulo, esbozar un marco conceptual alusivo a los tópicos del aprendizaje basado en proyectos (ABPr) y el aprendizaje basado en problemas (ABP) para la formación humana competente en educación superior, constituyéndose en faro reflexivo orientador sistémico de inspiración, fundamentación, diseño y planteamiento de experiencias pedagógicas alternativas.

Capítulo 3. Experiencias significativas de ABPr en la Universidad Mariana. En este capítulo se presenta el diseño de las experiencias ceñidas a una estructura que da razón del planteamiento, ejecución y evaluación, según las perspectivas innovadoras y recursivas del ABPr en la formación humana competente en las profesiones, respaldadas por percepciones, impresiones y testimonios de docentes, estudiantes y comunidad beneficiada, exaltando de esta manera la proyección social de la Universidad Mariana, animada por el Departamento de Humanidades.

Finalmente, es anhelo de los autores colocar en manos de los lectores la presente obra intelectual, con el ánimo de plantear un referente de estudio para revitalizar la labor docente en la formación profesional de manera alternativa y extramural. Al respecto, De Rotterdam (2000), afirma: “¿qué puede haber más amado y precioso que la vida y una educación para la vida?” (p. 76). Por lo tanto, se pretende que la materialización de este estudio sea un pretexto para avivar y motivar la misión pedagógica de manera creativa y existencial, considerando que los estudiantes son el centro y la razón de ser del acto educativo, que, con ansias de saber, crecer y proyectarse, toman como báculo temporal de su formación la vida, el testimonio personal y profesional de sus maestros.

Capítulo 1.

Antecedentes sobre sistematización de experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior

Juan Pablo Arcos Villota
Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Jairo Andrés Cárdenas
Luis Francisco Melo
Oscar Weimar Vallejo López

Cítese como: Arcos-Villota, J. P., Chamorro-Guerrero, E. F., Cárdenas-Estupiñan, J. A., Melo-Rosero, L. F. y Vallejo-López, O. W. (2022). Antecedentes sobre sistematización de experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 18-31). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c7>

“Los ambientes de aprendizaje fundamentados en ABP fomentan el desarrollo de competencias genéricas requeridas en la formación de todo profesional”
Mercedes Valbuena Leguizamó²

Los argumentos reflexivos en cuestión están inspirados en la selección y comprensión de algunas experiencias previas de autores que los llevó a generar preguntas similares del presente estudio sobre el aprendizaje basado en proyectos (ABPr) y el aprendizaje basado en problemas (ABP). La revisión se centró en la valoración de las estrategias planteadas, considerando los puntos de vista y aportes constructivos de los autores con respecto a las prácticas pedagógicas que se han innovado más allá del rigor académico, sobre todo en educación superior. Los antecedentes sobre la Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos en la Universidad Mariana están enfocados en torno a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los propósitos y las metodologías planteadas en las experiencias previas reseñadas? y ¿cuáles son los aportes pertinentes para la formación humana competente en las profesiones?

De esta manera, el primer capítulo del cuaderno docente se ocupa de la comprensión y reseña de algunas experiencias similares al propósito de estudio. Para esto, se rastreó en Google Académico artículos científicos y *papers* de reflexión académica, que cumplan con el criterio de tipología textual: temática investigativa en instituciones de Educación Superior, a nivel local, nacional e internacional. La selección y estudio de las obras se realizó guiados metodológicamente con la ficha de revisión documental bibliográfica. En esta pretensión, cabe señalar que, el colectivo docente consideró la necesidad de reseñar obras que dan razón tanto de experiencias de formación en Educación Superior sustentadas en el aprendizaje basado en proyectos (ABPr) y el aprendizaje basado en problemas (ABP), puesto que las dos

² Magíster en Educación con énfasis en Currículo y Pedagogía, Universidad de los Andes; Especialista en Tecnología Informática aplicada a la Educación; Licenciada en Educación Especialidad Química, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de planta, Secretaría de Educación de Bogotá; vinculación especial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



tendencias pedagógicas tienen enfoques y propósitos similares complementarios, que se deben distinguir según las intencionalidades de la formación basada en competencias para la vida.

1.1 Experiencias de aprendizaje basado en proyectos

En el artículo *Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de pedagogía y educación social: ¿cómo ha cambiado tu ciudad?*, Imaz (2015) establece un acercamiento con el trabajo de proyectos para diseñar, probar y evaluar una experiencia de innovación y mejora docente, dentro de la enseñanza por competencias en la asignatura de Sociología de la Educación, a partir de metodologías activas y participativas. Este proyecto se centró en el desarrollo de la pregunta motriz: “¿cómo es, y cómo ha cambiado, la educación y su contexto social, en vuestro barrio, pueblo, ciudad o comarca?” (p. 679). El estudio buscó proporcionar una renovación de las prácticas de enseñanza del curso, dentro de un programa educativo, dirigido hacia el mejoramiento e innovación pedagógica.

Este entrenamiento favoreció en los alumnos la práctica de ejercicios de sociología aplicada, se trabajó las competencias que serían importantes en su trabajo profesional como educadores, así, la actividad está dirigida al desarrollo de desempeños de orden científico de las ciencias sociales: poder analizar científicamente la realidad social, la escritura de informes científicos, la comunicación oral y el trabajo en equipo.

Los aportes pertinentes para este estudio radican en la manera cómo el diseño de la experiencia requirió de la preparación de guías del docente y del estudiante, especificando la contextualización del proyecto, los objetivos, el escenario, la justificación, los temas de la asignatura con los que se relaciona, la carga de trabajo, los conocimientos previos que se requieren, las actividades previstas, los entregables, los recursos que se utilizaron, los sistemas de evaluación, el cronograma, etc.

Dentro de los logros de este estudio se resalta el rescate de la complejidad otorgada a la evaluación del proyecto, ya que recae en un 20 % de trabajo del total del curso; otros porcentajes se encuentran en los informes parciales, la participación en clase y el proceso de seguimiento. Al final, los alumnos reconocieron mayor sentido de motivación, al igual que mejoras en lo aprendido, lo cual distrae la mayor cantidad de trabajo autónomo necesario para sacar adelante el proyecto. Por lo tanto, se concluye que el ABPr incluye la generación inicial de un conflicto cognitivo, ruptura de pensamiento, necesario para la formación profesional.

De igual manera, Alonso (2018), en el estudio *La metodología ABP y su aplicación a las Ciencias Sociales. Viaje a la prehistoria: una propuesta didáctica*, propone determinar y reconocer el potencial pedagógico de la estrategia del ABP dentro del marco de la educación por competencias en el campo de las ciencias sociales, fundamentadas desde los aspectos humano y psicopedagógico. La metodología consistió en el diseño de proyectos por equipos de trabajo colaborativo, planificado a través de tareas, fomentando un aprendizaje autónomo, en donde el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. El tema del proyecto fue «Viaje a la Prehistoria», la pregunta que guió el aprendizaje fue la siguiente: «Si viajáramos a la Prehistoria ¿qué cosas necesitamos saber?» y el producto final que debían realizar fue una guía de viaje a la Prehistoria. No obstante, en el marco del proyecto, también se realizó un *elevator pitch* o presentación de un proyecto para su difusión, a través de un portafolio personal, con evidencias del aprendizaje y las reflexiones personales.

Lo significativo de este estudio en términos de la formación humana es que la estrategia ayuda a los adolescentes a construirse como personas, afirmando que la puesta en marcha de estas nuevas metodologías permiten defender del flujo de información existente en este momento histórico de la humanidad, para inculcar en los estudiantes desempeños que les permita convertir la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría, de manera que sean capaces de gobernar su vida (individual y colectiva) como ciudadanos del mundo.



En contraste con el presente estudio, desde el aspecto pedagógico, se reitera la validez de la estrategia en el modelo de educación competencial del siglo XXI, porque la educación en las ciencias sociales no debe estar aislada de la sociedad. Por lo tanto, es necesario adaptarse a la realidad histórica del momento, relacionando las necesidades sociales, económicas y políticas, a través de retos educativos que promuevan cambios en los nuevos currículos.

Maldonado (2008), en el artículo: *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior*, presenta una experiencia desarrollada en aulas universitarias como estrategia didáctica, basada en la motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos de los estudiantes. La metodología consistió en el trabajo de equipo, el diseño instruccional definido, definición de roles y fundamentos de diseño de proyectos complejos y significativos para el desarrollo integral de las capacidades, habilidades, actitudes y valores como la observación, la entrevista en profundidad y testimonios focalizados. Los estudiantes expresaron sus experiencias y emociones significativas sobre el proceso de generación de conocimientos significativos, describieron la experiencia adquirida sobre el emprendimiento de proyectos colaborativos que buscaban solucionar problemas de la vida real.

El estudio llevó al análisis de la información obtenida de las categorías emergentes, concluyendo que la metodología contribuye, en los estudiantes, a la motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos, ya que aporta información aplicable en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en cualquier especialidad universitaria. La experiencia deja como enseñanza la novedad del docente para salir del aula con los estudiantes para hacer lectura crítica de la realidad. Este estudio es valioso porque muestra la experiencia docente de un modelo de aprendizaje que fomenta la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes, a partir de la interpretación de los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor, la adquisición de competencias para identificar las dificultades y los errores en el aprendizaje, la superación de los mismos; considera que no es suficiente remitirse a la lectura de contenidos teóricos en el aula, para esto se necesita un profesor creador, guía, que estimule el aprender, descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado, lo cual puede lograrse aplicando correctamente el aprendizaje basado en proyectos colaborativos –ABPC–.

En el artículo *Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia universitaria*, Toledo y Sánchez (2018) presentan una experiencia innovadora, al introducir en las aulas universitarias la metodología de aprendizaje basado en proyectos –ABPr–, considerada como una estrategia de enseñanza. En este estudio, los estudiantes realizan actividades de planificación, implementación y evaluación de proyectos con aplicaciones prácticas en el mundo real, que trascienden la cotidianidad de los sucesos en las aulas universitarias. La innovación se puso en práctica con 107 estudiantes de segundo curso del Programa de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, España; quienes desarrollaron competencias relacionadas con el trabajo en equipo, búsqueda y evaluación de información gestionadas en las fuentes documentales electrónicas, llegando a reflexiones de sus propias investigaciones y construcción de nuevos conocimientos. Los autores consideran que, aunque es una metodología difícil de aplicar en educación superior, los resultados que se obtienen ponen de manifiesto las ventajas que ofrece, las cuales se ven reflejadas en el alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes participantes; además, se logró interacciones óptimas entre profesores y estudiantes, se creó un ambiente positivo de aprendizaje en el aula, se facilitó la comunicación y permitió un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, la experiencia es novedosa porque muestra el rol del profesor y del estudiante universitario centrado en el aprendizaje activo y significativo. El profesor universitario se transforma en facilitador del aprendizaje, convirtiéndose en el responsable del mismo. Para los estudiantes, la adquisición de competencias pasa a ser el trabajo de su propio aprendizaje, con la finalidad de adquirir conocimientos que lo capaciten para su futura actividad profesional; en consideración a que los nuevos perfiles académicos están orientados a la adquisición del conocimiento y a la práctica profesional. Por lo tanto, el ABPr es una herramienta eficaz para la adquisición de conocimientos y competencias que la sociedad está demandando. Su innovación en educación superior aporta pedagógicamente para trabajar las competencias profesionales determinantes en el perfil del estudiante universitario.



El trabajo de Bravo (2012), *El Aprendizaje Basado en Proyectos y su uso para la educación en valores*, fundamenta el ABPr como una metodología didáctica capaz de lograr la motivación en el alumnado para el crecimiento de valores personales, interpersonales y sociales, el trabajo colaborativo y solidaridad. También plantea que es necesario convertir a las instituciones educativas en entes significativos para el acontecer humano, es decir, en entidades creadoras y realimentadoras de escalas axiológicas en contextos de crisis o problemáticos. Asimismo, plantea la importancia de una educación que fomente valores, porque la enseñanza no solo debe simbolizar conocimientos científicos o tradicionales, sino también actitudes humanas frente a los contextos sociales que se enfrentan a diario.

En el estudio en mención se trabajó con 27 estudiantes de grado sexto de bachillerato, en el Colegio Santa María La Real, de Sarriguren, España; quienes, divididos en seis grupos, crearon hipotéticamente una empresa con su respectivo modelo y plan de negocios para la asignatura de Economía. Una vez cumplida dicha actividad, cada grupo empresarial finalizaba con una reflexión sobre dilemas morales para tomar la mejor decisión y poner en marcha su idea empresarial: cómo capturar capital de inversión de forma legal, unión de otros sectores empresariales, publicidad equitativa, etc. Con base en esto, se pudo identificar y medir datos y resultados concretos en torno a la motivación que tiene cada estudiante para asistir a clases, específicamente en la asignatura seleccionada; interés autónomo del alumnado para documentarse e impulsar su idea de emprendimiento y fomentar virtudes colectivas y laborales como el trabajo en equipo, cooperativismo, equidad social, entre otras.

Entre los aportes más sobresalientes del estudio se encuentran los siguientes: motivación y disposición por parte del estudiantado general hacia el aprendizaje autodirigido, es decir, una apropiación individual en torno a los contenidos específicos del área a estudiar, el saber específico de Economía, junto con el incremento de asistencia a las clases; aprobación e interés del alumnado en el desarrollo y posterior ejecución de lo planeado en el ABP, ya que fue considerada como una actividad positiva y de alta utilidad en su proyección personal y laboral; además, preferencia de los educandos por el trabajo colectivo, puesto que es más benéfico compartir aportes, dudas, inquietudes, dificultades con los demás compañeros, en pro de una óptima resolución.

Sánchez y Vidal (2013), en el artículo *Aprendizaje Colaborativo Basado en proyectos desarrollados en Ingeniería*, presentan una experiencia desarrollada en el aula, aplicada en el área de Ingeniería en Sistemas en las materia de Investigación. Los autores hacen hincapié en la importancia de incorporar metodologías de aprendizaje con un enfoque integrador basado en actividades que fomentan la reflexión, el pensamiento crítico, la colaboración y la toma de decisiones en torno a problemas reales y significativos de la profesión en la que se está formando al estudiante universitario. Lo novedoso de la metodología consistió en la conformación de equipos integrados por alumnos con características, valores y cultura diferentes, que trabajan juntos para realizar proyectos en la solución de problemas reales. Estas diferencias son oportunidades para el aprendizaje de los estudiantes, puesto que incentiva el trabajo en ambiente colaborativo, que implica interactuar con las nuevas tecnologías de información del mundo globalizado. Como una nueva forma de aprendizaje colaborativo, válida la práctica docente y la implementación de aprendizajes óptimos en la profesión dentro de la vida universitaria.

La insistencia de la propuesta está en la conformación de grupos que no excluyen a ninguno de los estudiantes, sino que los organiza en pequeños grupos de dos a cuatro participantes, que las autoras denominan grupo formal, y la totalidad del curso se denomina grupo plenario o informal. La diversidad cultural de los estudiantes es un factor determinante del ABPr, porque se enfoca en el fomento de liderazgo grupal y colaborativo, considerando que cada integrante tiene una riqueza humana para aportar, asumiendo retos, tareas, responsabilidades, apoyo y motivación.

De esta manera, se puede constatar que los autores de los artículos reseñados con el tema del ABPr justifican la necesidad de migrar de la enseñanza tradicional al aprendizaje activo, fomentando el desarrollo de las competencias para la vida y asumiendo retos de trabajo colaborativo responsable. Así mismo, se cae en cuenta sobre los propósitos curriculares de los cursos, respondiendo con eficacia



a los perfiles formativos de las profesiones, de ahí la novedad de replicar dinámicas pedagógicas afines a las disciplinas, generadoras de aprendizajes significativos que van más allá de un rigor académico de aula, asumiendo complejidades de desempeño y metas de avance de los proyectos desde el diagnóstico o necesidad, planteamiento, planeación y ejecución de actividades, evaluación e informe final. Para la vivencia de las fases del ABPr, cobra gran relevancia el dinamismo del docente, quien debe dejar su rol tradicional y convertirse en el guía, orientador y asesor, con esenciales destrezas investigativas.

Por lo tanto, en el aprendizaje activo y constructivista, los estudiantes se encuentran constantemente con preguntas de toda índole, que requieren respuestas cognitivas y procedimentales, inquietudes por alcanzar el nuevo conocimiento y su implicación en la vida cotidiana. En este sentido, el colectivo docente ha considerado muy pertinente abordar, por ende, autores que dan razón sobre el aprendizaje basado en problemas –ABP–, ya que es un factor clave del aprendizaje. A continuación, se hace una reseña de las obras donde se resalta su aporte metodológico.

1.2 Experiencias de aprendizaje basado en problemas

La investigación *La metodología del aprendizaje basado en problemas* surge como iniciativa de la Vicerrectoría de Innovación y Convergencia Europea de la Universidad de Murcia, institución que está desarrollando una serie de actividades de innovación educativa encaminadas a fomentar acciones para mejorar la calidad de la enseñanza con metodologías alternativas docentes, considerando que “un objetivo fundamental de la formación universitaria actual es que los estudiantes aprendan a aprender de forma independiente y sean capaces de adoptar de forma autónoma la actitud crítica que les permita orientarse en un mundo cambiante” (Vizcarro y Juárez 2006, p. 9).

Así, la primera parte del libro en mención está enfocada a la parte conceptual. En el capítulo 1 “¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?”, se define qué es el ABP y cuál es la filosofía que subyace a esta metodología, ahondando y reflexionando en algunas de las cuestiones más inherentes a esta metodología, a saber: la elaboración de los problemas. El capítulo 2 corresponde a “La elaboración de problemas ABP”. El capítulo 3 hace mención a “Las variantes metodológicas que tiene ABP y el ABP 4x4”. El capítulo 4 trata sobre “El rol del tutor”. El capítulo 5 trata sobre “La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio”, donde se define el rol en el marco de esta metodología y la evaluación (qué instrumentos suelen utilizarse). Para terminar, el capítulo 6 corresponde a “La efectividad del ABP”, donde se analiza hasta qué punto es efectiva dicha metodología.

La segunda parte del libro se centra en aportaciones y experiencias concretas desarrolladas con la metodología ABP. Al respecto, se las considera experiencias muy diversas y enriquecedoras, se las identifica a cada una por separado, y se abarca diversas disciplinas como: ciencias sociales (capítulos 7 y 8), ingenierías (capítulo 9), ciencias de la salud (capítulo 10), ciencias experimentales (capítulo 11) y ciencias jurídicas (capítulo 12). De esta manera, cualquier docente puede verse reflejado, ver cómo dentro de su disciplina puede implementar esta metodología, incluyendo experiencias acerca del uso de las TIC en el contexto del ABP.

El estudio *Aprendizaje basado en problemas (ABP): una experiencia pedagógica en medicina*, de Lermenda (2007), presenta las consideraciones y sugerencias relativas al modelo y a la metodología, tras una experiencia de dos años de aprendizaje basado en problemas, en la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Su reflexión parte del cuestionamiento de la enseñanza tradicional de la medicina, donde se hace consideraciones sobre el avance tecnológico y el exponencial aumento de información médica accesible, obligando de esta manera a la reformulación de los currículos médicos, según las reformas educacionales que, a escala global, se vienen desarrollando desde el Proceso de Bolonia. Así mismo, vislumbra una propuesta curricular nueva, señalada por Harden et al. (1984), y conocida como modelo SPICES. Esta propuesta es considerada como una metodología didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje formativo e integrador, que demanda la sociedad actual,



dada la problemática y necesidades formativas en los nuevos escenarios. Seguidamente, señala que muchas facultades de medicina han optado e incorporado el aprendizaje basado en problemas –ABP–, considerando su carácter práctico integrador del conocimiento, buscando, así, incentivar las destrezas y actitudes de las competencias clínicas necesarias para el ejercicio profesional.

Con la misma intencionalidad, Valbuena (2017), en el artículo *El ABP como alternativa metodológica para la cualificación de las prácticas de enseñanza de fundamentos de química en el programa de gestión ambiental y servicios públicos*, se planteó el siguiente interrogante: qué otras metodologías podrían implementar los docentes de Química para contextualizar la formación de los estudiantes de Gestión Ambiental con sus necesidades e intereses, y promover la cualificación de las prácticas educativas a partir de la praxis consistente de ABP.

Al respecto, la autora, para alcanzar y responder al objetivo y a la pregunta, consideró el diseño metodológico de un ciclo de investigación acción –IA–, planteado en forma de secuencia didáctica con el enfoque ABP, luego surgió la acción, la observación y la reflexión en cinco intervenciones, plasmado en el *syllabus* a través de la resolución de problemas cotidianos. Este ejercicio reflexivo partió de la propia experiencia vivida como docente y la sustentó en la postura de Morales (2009), que considera que la enseñanza tradicional de las ciencias ha generado peligrosa disminución del interés por el estudio de las diferentes disciplinas científicas como la química, lo cual ha conllevado a que algunos estudiantes reprueben los cursos, haya deserción universitaria, factor de debilidad en la acción curricular como gestora de aprendizajes, que antes que aportar informaciones desarrollen formas de pensamiento crítico y relacional, pertinentes para operar significativa y competitivamente en la sociedad del conocimiento.

Precisamente, este hecho llevó a ver otras alternativas de enseñanza y aprendizaje desde la metodología del ABP, la adquisición integrada de conocimientos relacionados con problemas y la aplicación de las habilidades de resolución de problemas. Lo significativo de esta experiencia consistió en el diseño, desde las necesidades e intereses de los estudiantes, de ambientes de aprendizaje que garanticen tanto el desarrollo de competencias académicas como la resolución de problemas en contexto, la capacidad de análisis y síntesis y las competencias genéricas: instrumentales, lingüísticas e interpersonales.

Esencialmente, las acciones deben estar dirigidas a captar el interés y la curiosidad por aprender de los estudiantes, por lo tanto, se pone especial énfasis en los siguientes aspectos de la metodología ABP: Priorizar un aprendizaje centrado en el alumno, que sea el gestor de su propio conocimiento, así como también la revisión y selección de las fuentes, asumir tareas y compromisos acordados y orientados por el docente. Esta forma de estimular el aprendizaje puede propiciar, en los alumnos, procesos de pensamiento estratégico cuando confrontan sus ideas previas con otras que utilizan para resolver los problemas que se les presentan. Así mismo, el desarrollo de actividades con grupos pequeños de estudio, entre 5 o 6 integrantes, permitiendo el trabajo cooperativo, la consolidación de relaciones interpersonales en la formación profesional. Los profesores deben asumir el papel de facilitadores y guías de estudio, y como tutores tienen la tarea de plantear preguntas que ayuden a cuestionar y encontrar por ellos mismos la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema, considerando precisamente los problemas en los focos y vehículos para el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas.

Con respecto a las anteriores consideraciones y retomando los planteamientos para la presente indagación académica en el campo de las ciencias humanas, la autora anota que, a la luz de estas características, el aprendizaje basado en problemas rompe con la fragmentación del conocimiento, porque la resolución de problemas involucra desarrollos interdisciplinarios, cognitivos, personales e interpersonales, que permiten interacciones del individuo durante toda su vida. El saber diseñar estrategias y actividades conducen a los estudiantes a ver, analizar, fundamentar y plantear soluciones a los problemas latentes en los campos del saber, fomentando, así, el desarrollo de competencias profesionales como habilidades de aprendizaje independiente, desarrollo y perfeccionamiento del razonamiento crítico, incremento de las competencias para la comunicación interpersonal y de las destrezas en el procesamiento de la información.



Para este propósito, la autora agrega anotaciones claves para tenerlas en cuenta a la hora de generar actividades de aprendizaje basado en proyectos y su pertinencia evaluativa y formativa, teniendo en cuenta los ambientes pedagógicos, la definición del rol del estudiante como gestor y protagonista de su autoaprendizaje, la generación de relaciones socio-afectivas, el aprendizaje de otros saberes para comprender los problemas, los procesos de evaluación formativa y sumativa, el rol del maestro como guía y facilitador y retroalimentador del proceso. De esta manera, cobra total sintonía la pregunta investigativa que genera la autora sobre el objeto de este estudio: ¿Cómo incorporar aspectos del ABP en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la formación humana?

En consideración a que la experiencia del aprendizaje basado en problemas permite abordar la formación desde cualquier saber, ya sea de las ciencias aplicadas o sociales. Al respecto, Hudson (2015) sistematiza la experiencia de la asignatura de Solfeo, diseñada con un enfoque por competencias, desarrollada con estrategias didácticas a través del ABP, como alternativa metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la apropiación y adecuación de las herramientas didácticas para el desarrollo interdisciplinar. En este sentido, las propuestas didácticas aplicadas aportaron a la integración metodológica entre las disciplinas afines, enriqueciendo y dinamizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo, así, al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, por ende, a la formación de competencias profesionales en los estudiantes del nivel superior. De esta forma, se enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, en tanto se aporte al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes; aspecto que, a su vez, les permite formarse en competencias profesionales de nivel superior.

Campos (2017), dentro de sus hallazgos investigativos en pro de potenciar las exigencias actuales, también comparte qué enfoques didácticos requeridos deben asumir, respetar y potenciar las exigencias del siglo XXI, es decir, formar para la autonomía estudiantil, capaz de llevar el control del aprendizaje individual en un ambiente colaborativo, con espíritu crítico y reflexivo, con capacidad para hacer uso de los saberes previos y el análisis e integración cognitiva de la nueva información, la resolución de problemas y la toma de decisiones, implementando las TIC y otros medios digitales, que permitan la búsqueda, el procesamiento y la presentación de la información.

Estos enfoques transforman los desempeños del docente y de los estudiantes, recreando un ambiente comunicativo en el aula, así como la administración del proceso de aprendizaje, la motivación y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, la revisión bibliográfica permite constatar que el ABP se viene aplicando con éxito en las instituciones educativas. En esta obra se presentan seis enfoques que tienen gran sustento teórico y aplicaciones prácticas difundidas; además de buenos resultados con los estudiantes. Este hecho contribuye a formar un estudiante autónomo, con control de su aprendizaje y que aprende colaborativamente con otros, que es crítico y reflexivo en sus acciones y procesos. También se muestran algunos enfoques que se vienen aplicando con éxito en las instituciones educativas como respuesta a las demandas del trabajo en contextos sociales y problemáticos.

Consecuentemente, Escribano y Del Valle (2015) hace mención a la metodología del aprendizaje basado en problemas, presentándola como una innovación en la educación superior, que se utiliza para la enseñanza de diversas áreas de conocimiento; con frecuencia el trabajo de competencias profesionales es determinante en el perfil del alumno universitario, por lo que el ABP intenta construir comunidades de aprendizaje colaborativo inmersos en los contextos reales del ejercicio profesional, por ende, menciona los principios y las bases fundamentales de la metodología, modalidad individual-aprendizaje autorregulado, modalidad grupal-aprendizaje colaborativo y el papel del tutor o facilitador grupal, procesos de evaluación más adecuados, ventajas y dificultades en la aplicación del ABP en los ambientes educativos superiores. De esta manera, en el estudio de los casos prácticos en diferentes materias o cursos de formación universitaria, la obra hace entrever que el ABP es una alternativa pedagógica innovadora en educación superior, puesto que facilita al docente la dinamización formativa basada en competencias profesionales, determinantes en el saber, hacer y ser del perfil ocupacional de alumno universitario.



De igual manera, Mut (2014) da razón de los procesos de aprendizaje de vanguardia en la enseñanza superior como una respuesta a las nuevas exigencias de los profesores para adaptar una materia a lo coyuntural. El autor afirma que, los países europeos, el 19 de junio de 1999, revalidaron la importancia de un desarrollo armónico del espacio europeo de la educación superior y matizaron algunos temas como la adopción de un sistema comprensible y comparable de titulación, que permitiese la competitividad internacional, que vayan más allá de procesos burocráticos y las urdumbres administrativas del sistema global. El problema central tiene que ver con la propuesta sobre la labor docente en cuanto a la voluntad, constancia del desempeño profesoral, para que además de que la práctica pedagógica sea comprensible y aprendida, sea también eficaz y eficiente en la labor profesional y sea investigador del ejercicio docente con creatividad, bajo unas condiciones institucionales que permitan la reflexión de las prácticas pedagógicas.

Un ejemplo de este empeño es el libro que presenta el Espacio Europeo de Educación Superior: *Adaptación, problemas y soluciones*. En este libro se recoge variadas experiencias docentes, situaciones particulares con soluciones adaptables y comprensibles, y modelos de formas de afrontar ese reto convergente que se ha dado. *Adaptación, problemas y soluciones* está plasmado en ensayos de profesores con ganas de compartir y participar en la construcción del documento sobre el EEES. Este logro es motivo de júbilo, dados los tiempos que se viven, llenos de estrecheces, puesto que son ideas que sirven para impulsar otras ideas de unión y colaboración para dar salida a tantas inquietudes.

Este aspecto lleva al profesor universitario a repensar las materias, adaptarlas a las nuevas exigencias sociales, para que los cursos sean comprendidos, aprendidos y utilizados con eficiencia en la solución o mitigación de dichos problemas, dedicar interés y tiempo necesario en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, realizados a través de proyectos, comprendidos como emprendimientos universitarios.

Landron et al. (2018) aducen: “el efecto del método de aprendizaje basado en proyectos mediante instrucción diferenciada para mejorar, motivar y cambiar las actitudes que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje de la segunda lengua” (p. 210). Esta aducción corrobora que la susodicha estrategia, como elemento innovador y activo, coadyuva en los procesos de aprendizaje y evaluación en pro de la mejora y motivación de las actitudes de los estudiantes en determinados aprendizajes de cualquier materia o curso en cuestión.

Por su parte, Rodríguez-Sandoval et al. (2010), respecto a la evaluación del aprendizaje basado en proyectos, refiere que uno de los retos de la pedagogía es la apropiación conceptual de los estudiantes, saber llevarlos a la práctica para la solución de problemas reales. El estudio se enfoca en la percepción que tienen los estudiantes de ingeniería sobre la estrategia pedagógica denominada “Proyecto de Aula”, para el desarrollo o mejoramiento de un producto o proceso durante un semestre. Dicho proyecto, a partir de la aplicación de una encuesta, buscó verificar la percepción de los estudiantes sobre la estrategia pedagógica, concluyendo que el “Proyecto de Aula” es un apoyo complementario al aprendizaje y al desarrollo de la formación profesional, un medio que tiene el estudiante para la transferencia del conocimiento, así mismo, para incentivar el pensamiento crítico y reflexivo a través del ejercicio investigativo.

A propósito, Ortiz et al. (2016), referente a la enseñanza por proyectos y al aprendizaje basado en problemas, destacan que son dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora. También, expresan que la sociedad actual necesita de innovadoras maneras para desarrollar la formación de sus ciudadanos, teniendo en cuenta que el modelo tradicional de enseñanza ha dejado de ser útil hace mucho tiempo. Esta cuestión es una permanente preocupación en todos los niveles de enseñanza, pero tiene una particular incidencia en la educación superior.

La universidad abierta e interrelacionada con el entorno tiene como reto responder con premura a situaciones o problemas que en la sociedad se están suscitando. Este hecho demanda la preparación de profesionales cada vez más competentes, con capacidad de respuesta a los retos del desarrollo tecnológico. El fin es preparar a los estudiantes para dar solución a las exigencias de la sociedad desde las



ciencias aprendidas, la reestructuración en los modos innovadores de enseñanza y aprendizaje, a saber: la enseñanza por proyectos (ABPr) y el aprendizaje basado en problemas (ABP).

Por otra parte, el aprendizaje basado en problemas, según Pulpeiro (2006), ha ganado gran relevancia en las universidades, porque facilita la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, la metodología busca, en el estudiante, el aprendizaje práctico, capacidad de desenvolverse como profesional, identificar y resolver problemas, con capacidad para comprender el impacto de las propias actuaciones, las implicaciones de las responsabilidades éticas a nivel social, las implicaciones de la gestión del saber profesional, capacidades y destrezas, la movilización de saberes, poner en juego práctico el conocimiento aprehendido.

Teniendo en cuenta que los métodos de enseñanza tradicional, por lo general, se basan en la transmisión y adquisición de conocimiento, la metodología ABP tiene como propósito pasar de aprender a aprehender, la incentivación del desenvolvimiento como verdaderos profesionales, saber identificar y resolver problemas reales, impactando así en la propia actuación profesional, responsabilidades éticas, interpretación de datos, diseño de estrategias, poner en juego el conocimiento teórico. Este tipo de formación requiere un cambio de actitud que elimine ciertos prejuicios frente a aquello que verdaderamente se aprende con sentido práctico.

La formación universitaria actual busca que los estudiantes aprendan a aprehender con autonomía, que tengan la capacidad de adoptar una actitud crítica y orientarse y adaptarse en un mundo cambiante. Por consiguiente, es necesario que los futuros profesionales sean capaces de trabajar en equipo y movilizarse en saberes multidisciplinares de forma natural y productiva, con capacidad de escuchar, plantearse preguntas, respeto a los puntos de vista de los otros y ser efectivo en la propuesta de ideas dentro del trabajo colaborativo. De este modo, el currículo se puede centrar en temáticas significativas que se agrupan en módulos y bloques en torno a problemas, que no solo acontece un curso, sino varios, centrados en una solución integral.

En el capítulo de libro: *Tutoría y mediación en el aprendizaje basado en problemas*, de Manzanares y Palomares (2008), se busca precisar la contribución del ABP en la renovación estructural del sistema educativo europeo. Se concentra en la formación metodológica y la implicación del trabajo docente ante esta estrategia, la confrontación de los sistemas educativos convencionales y las nuevas propuestas educativas constructivistas; de esta forma, ofrece un marco explicativo sobre la estrategia del aprendizaje basado en problemas y las diferentes etapas que se deben construir y reflexionar para estructurar un modelo didáctico centrado en un problema de aprendizaje.

De esta manera, las autoras proponen nuevas ideas alrededor del concepto del ABP; definen un sistema didáctico donde los estudiantes se involucran de forma activa en su aprendizaje, también definen el escenario de formación autodirigida y la toma de iniciativa para resolver los problemas. Es un método donde, a partir de los problemas, se inicia un proceso de adquisición e integración de los nuevos conocimientos.

Las bases fundamentales de este método, establecidas por Barrows en 1986, desde la teoría de la psicología cognitiva, específicamente en el constructivismo, centrada en el aprendizaje como proceso de construcción del nuevo conocimiento sobre una base previa de factores que influyen en el proceso cognitivo del estudiante, como la forma de leer y de analizar un texto, características que el docente es el encargado de regular y ordenar para formar conductas diferentes del aprendizaje, así, se estaría cambiando el papel del docente: de su hegemonía temática al manejo pedagógico del aprendizaje en el aula, por lo tanto, el objetivo del ABP es promover la autorregulación del aprendizaje (Manzanares y Palomares, 2008).

El docente debe enfatizar, en su actividad pedagógica, los procesos para la adquisición del conocimiento, de forma significativa y funcional, involucrando los factores sociales y contextuales para la interacción



comunicativa del estudiante y el docente. Por lo tanto, el ABP desarrolla simultáneamente tanto las estrategias propias de la resolución de problemas, como las bases del conocimiento y habilidades específicas de una disciplina en trabajo colaborativo y la dinamización de roles corresponsables de liderazgos en los grupos.

Por consiguiente, las autoras permiten entrever los siete pasos del proceso del aprendizaje basado en problemas: presentación de problema, aclaración de términos, identificación de factores, generación de hipótesis, identificación de lagunas de conocimiento, facilitación de acceso a la información necesaria y resolución de problemas o identificación de problemas nuevos, aplicación del conocimiento a problemas nuevos. La pertinencia de dicho estudio radica en que permite reflexionar sobre el proceso metodológico del ABP y la profundización del trabajo con los estudiantes en el aula. Además, se rescata el desempeño que tiene el docente dentro del modelo constructivista, ya que asume roles de tutor de las actividades procesuales pedagógicas del estudiante, aborda el trabajo colaborativo y dinamiza el trabajo responsable y los desempeños comunicativos.

En el capítulo de libro: “Aprendizaje basado en problemas una propuesta metodológica con futuro”, de Del Valle y Villa (2008), se busca dar claridad a la relación de los sistemas de educación clásica y actual, para lo cual establecieron unas bases reflexivas de los procesos de aprendizaje y la relación histórica del trabajo del ABP en los estudios de educación superior. Las autoras proponen un cuestionamiento en términos de la aplicación del ABP y hacen un estado del arte sobre esta estrategia, señalando que, desde el año de 1960, existen experiencias pedagógicas que fueron cambiando el paradigma clásico de la educación; además, sostienen que el proceso metodológico e instrumental debe contextualizarse con las exigencias de la realidad, de ahí que es importante conocer las dinámicas sociales históricas, en términos de la educación, de un lugar determinado y del papel que tienen las instituciones de educación superior en un lugar específico, relacionado a la vez con los objetivos políticos de un país, pues los principios pedagógicos didácticos de la actividad de la educación descansan en un conjunto de principios de sólida fundamentación, como la biología humana, la psicología genética, la sociología y, por otra parte, en las experiencias escolares (Del Valle y Villa, 2008).

En cuanto al papel del docente, las autoras argumentan que este se encuentra modificado, ya no es el enseñante, es el educando quien aprende, puede seleccionar sus objetivos, ritmos de avance e instrumentos para ello. La estrategia como tal exige a la institución universitaria una serie de recursos y medios para que los estudiantes formen nuevas experiencias de aprendizaje. De igual manera, el concepto de aula de clase cambia en términos de que el docente y la institución universitaria deben estar comprometidos con brindar un ambiente de motivación para aprender, con instrumentos, recursos bibliográficos suficientes, bases de datos científicas, contextos sociales y factuales de fácil acceso, para un buen desarrollo de la práctica pedagógica.

El estudio propone un cambio en la concepción del aula, ya que esta debe ser un espacio de investigación sobre aspectos pedagógicos. Tal idea es un aspecto que se ha dejado a un lado en el momento en que la enseñanza se centra en contenidos o temas, esta forma de enseñanza, desde lo unilineal, docente-estudiante, bloquea la parte investigativa en el aula de clase, por eso, se debe ampliar las dimensiones del trabajo pedagógico como docentes de la educación superior; se debe transformar los cursos de trabajo en ambientes donde se motive y estimule diferentes capas del proceso de cognición, planteando cuestionamientos sobre los diferentes ajustes metodológicos de las clases y la forma de potencializar el aprendizaje a través de las herramientas virtuales, para que las experiencias, mediante el ABP, se puedan estructurar científicamente, lo cual permitirá, a su vez, entrar en una dimensión moderna del trabajo docente.

En el artículo denominado *Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior*, de García (2010), profesor del Departamento de Didácticas Específicas en el área de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Madrid, se reflexiona sobre el papel de la estrategia del aprendizaje basado en problemas en el campo de las ciencias sociales, específicamente en



el ámbito de la Geografía. En el análisis de este tema, se evidenció que existen diferencias significativas al aplicar la estrategia en campos disciplinares de las ciencias sociales, como la Historia, Geografía, Arte y Economía.

El problema que plantea el autor parte del Marco Europeo, el cual consiste en mirar el desarrollo del ABP que se ha aplicado en campos disciplinares formales y exactos; no obstante, el enfoque metodológico se desvanece en la práctica docente de las ciencias sociales, puesto que las disciplinas sociales afines carecen de la estrecha identidad histórica entre el perfil académico y profesional. Tal aspecto permite cuestionar cómo las ciencias sociales se limitan en las instituciones universitarias, donde lo primordial es buscar su aporte al perfil profesional necesario.

Lo anterior conlleva a que en el momento de trabajar con la estrategia denominada ABP, no se llegue a un conocimiento real del contexto de estudio, y solo se analice el necesario para el campo profesional específico. El estudio concluye con unos principios interesantes, uno de ellos es el compromiso y autoaprendizaje que el alumno debe establecer, de ahí que el diseño del ABP debe generar interés en el alumnado, fomentar el autoaprendizaje y su saber ser, desde el compromiso individual y cooperativo. En cuanto a los escenarios elegidos, estos deben proporcionar la búsqueda selectiva de documentación para justificar los análisis, las interpretaciones y, en último lugar, las decisiones adoptadas sobre la solución del tema elegido (García, 2010).

Otro aspecto que resalta García (2010) es el compromiso y el entusiasmo del alumnado adquirido por el ABP, aunque la estrategia va a generar una ligera sobrecarga en las tareas académicas y dificultades en la dinámica de grupos. El reto del ABP no solo proviene de los escenarios propuestos, también de la interacción entre el alumnado al asimilar las ideas, estrategias y planteamientos propios y ajenos en la búsqueda de la solución.

El desarrollo del aprendizaje basado en problemas genera, entre los estudiantes, respuestas abiertas y de diversas soluciones, se promueve el perfil del alumno creativo, con iniciativa y confianza, dotado con suficientes recursos para afrontar problemas personales e interpersonales, con un alto nivel de tolerancia. En definitiva, si la creatividad es clave en la educación, este perfil de la personalidad muestra similitudes con las ideas plasmadas con las inteligencias múltiples de Gardner, quien considera que la psicología cognitiva proporciona elementos como las redes semánticas, que ayudan a la estructura asociativa de la memoria, y los apreciados factores sociales y contextuales como condicionante del desarrollo del aprendizaje significativo. Desde este punto de vista, el ABP se convierte en una metodología que genera retos cognitivos y promueve la funcionalidad de los aprendizajes.

Paredes (2016), en la obra *Aprendizaje Basado en Problemas: una estrategia de enseñanza de la educación ambiental, en estudiantes de un liceo municipal de Cañete*, fundamenta sobre la estrategia de enseñanza de la educación ambiental. El autor se centra en el análisis de las principales características que desarrollan los estudiantes de bachillerato, utilizando la metodología de ABP, en conexión con el contexto ambiental. Tal postulado es defendido por el autor, argumentando que, en la actualidad, es el alumnado el que debe desarrollar su propio conocimiento y/o aprendizaje a través de la “indagación” y la “experimentación” brindada por la interacción de los “contextos” que conforman la realidad cotidiana de los seres vivos. Dos acciones que le permitirán el posterior desarrollo de sus “competencias”, a nivel emocional, intelectual e interhumano; aspectos que guardan gran simetría y congruencia con lo promulgado por el modelo constructivista.

Tal idea cobra mayor relevancia al afirmar, junto con Manzanares y Palomares (2008), que el método de enseñanza propone que cada alumno y alumna sea quien dirige los pasos de su aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje reside en los estudiantes como importantes agentes de la escena pedagógica, donde es posible la conformación y el trabajo en equipo, a través de funciones y propósitos compartidos. Los maestros se convierten en orientadores, o sea, en profesores-guías capaces de ayudar a su estudiantado en sus procesos de “indagación” y “experimentación”.



Así, la identificación de problemáticas inmediatas genera el autoaprendizaje, que propicia el desarrollo de destrezas teóricas y prácticas (competencias) para la resolución en torno al mismo. Por último, se destaca el tratamiento de la información, la interpretación y la comprensión para generar las alternativas de solución a la problemática contextual reconocida. Conforme a ello, el docente señala nuevamente respaldado en Manzanares y Palomares (2008), al afirmar que la contextualización es una de las bases del aprendizaje basado en proyectos, los problemas muestran las relaciones entre el contenido y el aprendizaje del alumnado, por lo tanto, el rol estudiantil debe ser receptivo, creador y autorregulador de su aprendizaje (Paredes, 2016).

Con lo antes expuesto, puede inferirse que, a través de una apropiada aplicación de un ABP, el maestro se convierte en un dinamizador de entornos, y sus discentes, en actores trasmutadores de “contextos”, puesto que sus acciones cognitivas y metacognitivas devienen en acontecimientos fácticos, verosímiles y trascendentales de forma holista. Al respecto, Paredes (2016) manifiesta:

De esta forma, un método de enseñanza empleado en clases puede transformarse en un agente social, solo por el hecho de entregar una herramienta de resolución de problemas (...), se le está inculcando, al alumnado, una forma de entender la [realidad]. (p. 21)

El autor concluye que, a partir del ABP, los estudiantes crecen en sus dimensiones personales y transpersonales, puesto que valores como la autonomía, la responsabilidad, la cooperación, la investigación y la comprensión de ambientes son hechos tangiblemente observables. Es necesario aclarar que los aportes del pedagogo chileno son relevantes para el presente proyecto, ya que pensar en la formación humana de los estudiantes significa ser pertinentes con la estimulación y posterior desarrollo de sus diferentes competencias, no solo para ser coherentes con el modelo pedagógico que ostenta la *alma mater*, sino también porque, a través de la puesta en marcha del ABP, se potencializa el óptimo autoaprendizaje con visión humana, social y competente.

1.3 Conclusiones

Las posturas críticas que abordan los autores en sus experiencias pedagógicas documentadas invitan a comprender y entender que el aprendizaje basado en proyectos –ABPr– y el aprendizaje basado en problemas –ABP– son estrategias alternativas modernas que invitan innovar y transformar la labor docente, son el camino para llegar a desarrollar la formación de competencias para la vida, asumir posturas de pensamiento crítico frente a las problemáticas que requieren atención urgente, el fomento de habilidades de trabajo colaborativo e investigativo, el liderazgo responsable para la transformación social.

Al respecto, la lectura experiencial docente vivida en el aula de clase con estudiantes de pregrado de la Universidad Mariana parte del planteamiento de problemas, que generan preguntas para ser desarrolladas en proyectos diseñados en fase procesual de actividades, lo cual ha permitido aprendizaje de actividades para la adquisición de habilidades, competencias y aprendizajes significativos. Estas experiencias se consolidan al ligar los conocimientos temáticos curriculares, orientadores conceptuales para la solución de problemas dentro del propósito del proyecto. Este aspecto ha sido una constante del colectivo docente, quienes consideran esencial que los ABPr y ABP no pueden ser adhesiones al espíritu de los propósitos formativos de los cursos de Formación Humana Competente, sino que son estrategias pedagógicas implícitas, que apuntan a alcanzar los propósitos de los cursos, tanto en las tareas procedimentales como las comprensiones conceptuales y evaluativas.

Lo anterior conlleva a mirar el rol que deben asumir los protagonistas y actores del aprendizaje. Es así que, en primera instancia, el papel del docente en el ABPr, según Platón, “la enseñanza debe transmitir un conocimiento global, pues abarca tanto la dimensión teórica como práctica”. Por tanto, es en este ambiente donde se sumerge el ejercicio del docente, que desarrolla todo su quehacer en el aula desde las estrategias pedagógicas. En este orden de ideas, el docente universitario se enfrenta a aspectos prioritarios: el docente frente a los procesos formativos.



Referencias

- Alonso, A. (2018). *La metodología ABP y su aplicación a las ciencias sociales. Viaje a la prehistoria: una propuesta didáctica para 1º ESO* [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria]. UCrea. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14465>
- Bravo, D. (2012). *El Aprendizaje Basado en Proyectos y su uso para la educación en valores* [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra]. Upna. <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/15022>
- Campos, A. (2017). *Enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje. ABP, ABPr, ABI y otros métodos basados en el aprendizaje*. Ediciones la U.
- Del Valle, Á. y Villa, N. (2008). Aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica con futuro. En A. Escribano, A. del Valle (coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Una propuesta metodológica en la educación Superior* (pp. 27-34). Narcea Ediciones.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (coords.). (2008). *El aprendizaje Basado en Problemas ABP. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea Ediciones.
- García, A. (2010). Aprendizaje Basado en Problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior. *CiDd: II Congreso Internacional de Didácticas*, 1-9. <http://hdl.handle.net/10256/2893>
- Hudson, B. (2015). El aprendizaje basado en problema (ABP) como estrategia didáctica para la enseñanza del Solfeo en el nivel superior. *El Artista*, (12), 36-53. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87442414003.pdf>
- Imaz, J. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de pedagogía y educación social: ¿cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665
- Landron, M., Agreda, M. y Colmenero, M. (2018). El Efecto del Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de Educación*, 380, 210-236.
- Lermada, C. (2007). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una experiencia pedagógica en Medicina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6(11), 127-143. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/197>
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en Educación Superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Manzanares, A. y Palomares, M. (2008). Tutoría y mediación en el Aprendizaje Basado en Problemas. En A. Escribano, A. del Valle (coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Una propuesta metodológica en la educación Superior* (pp. 91-114). Narcea Ediciones.
- Morales, P. (2009). Uso de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para el aprendizaje del concepto de periodicidad química en un curso de Química General. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 75(1), 130-139. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rsqp/v75n1/a15v75n1.pdf>
- Mut, M. (coord.). (2014). *Procesos de aprendizaje de vanguardia en la enseñanza superior*. ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana).



- Ortiz, T., Calderón, R. y Travieso, D. (2016). *La Enseñanza por Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Dos enfoques para la formación universitaria desde una perspectiva innovadora*. Editorial Universitaria.
- Paredes, C. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una estrategia de enseñanza de la educación ambiental, en estudiantes de un liceo municipal de Cañete. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.6>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-solano, É. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la Estrategia “Aprendizaje Basado en Proyectos”. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25.
- Sánchez, M. y Vidal, O. (2013). Aprendizaje Colaborativo Basado en Proyectos desarrollados en Ingeniería. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (10). <https://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/view/453>
- Toledo, P. y Sánchez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado*, 22(2), 471-491. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/66383>
- Valvueda, M. (2017). El ABP como alternativa metodológica para la cualificación de las prácticas de enseñanza de fundamentos de Química en el Programa de Gestión Ambiental y Servicios Públicos. *Tecnogestión: una mirada al ambiente*, 14(1), 54-71. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/tecges/article/view/12630>
- Vizcarro, C. y Juárez, E. (2006). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas. En J. García (Ed.), *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas* (pp. 9-32). Universidad de Murcia.

Capítulo 2.

Marco teórico: Faro conceptual sobre el diseño de experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior

Eyner Fabián Chamorro Guerrero
Jairo Andrés Cárdenas Estupiñan
Luis Francisco Melo Rosero
Oscar Weimar Vallejo López

Cítese como: Chamorro-Guerrero, E. F., Cárdenas-Estupiñan, J. A., Melo-Rosero, L. F. y Vallejo-López, O. W. (2022). Marco teórico: Faro conceptual sobre el diseño de experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 32-59). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c8>

Los aspectos en consideración del segundo capítulo, que asaltan la reflexión, tienen que ver con el “Faro Conceptual”, de esta manera, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuál es el contexto de las experiencias del ABPr y en ABP en la Universidad Mariana?, ¿cuál es el rol del docente y del estudiante en el ABPr y ABP? y ¿cómo diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación sustentadas en ABPr y en ABP? Por esta razón, a continuación, se hace la fundamentación respectiva, partiendo de la descripción del trabajo de ABPr implementado en el Departamento de Humanidades, en los cursos de Humanismo Cristiano, Pensamiento Filosófico, Ética y Profesión, Bioética, Lectura y Escritura Universitaria y Socioantropología.

2.1 Contexto del aprendizaje basado en proyectos y en problemas en la Universidad Mariana

La misión encomendada al Departamento de Humanidades de contribuir en la formación integral de los nuevos profesionales en la Universidad Mariana, en 23 años de labores, ha venido consolidando experiencias pedagógicas alternativas, donde se busca incentivar en los estudiantes los fundamentos, valores y competencias para la vida de manera experiencial, acordes con los principios misionales institucionales de carácter católico de la formación profesional.

En este sentido, en los cursos de Humanismo Cristiano, Pensamiento Filosófico, Ética y Profesión y Antropología, se viene suscitando preguntas con respecto a las metodologías en cuanto al saber-



conocer, saber-hacer y saber-ser. Dada la diversidad de saberes y experiencias docentes, se ha logrado innovar y consolidar estrategias de formación fundamentadas en el ABPr. Este ejercicio se nutre de las consideraciones de la formación humana competente en las profesiones, la cual debe trascender de la fundamentación conceptual a la praxis vivencial de los valores que se promueven, visibilizar de manera crítica, en los contextos, las problemáticas que requieren comprensión y aportar a la solución, en pro del bienestar y desarrollo de las comunidades, del cuidado del sistema ecoambiental, la justicia social, la ética del cuidado, la comunicación asertiva, las tecnologías humanizantes, entre otros.

Por lo tanto, la razón misional de la universidad, desde su historia primigenia, responde a una necesidad humanista sobre la educación profesional de la mujer nariñense. Como proyecto dinamizador, se sientan los principios evangélicos, la pedagogía de la Madre Caridad, los valores franciscanos y marianos, respondiendo concretamente, en la región, con un proyecto que, en 52 años, ha crecido con firmeza en la formación de hombres y mujeres profesionales en las áreas del saber humano en el suroccidente colombiano.

En la actualidad, la Universidad Mariana acoge a más de 7.500 estudiantes y ha graduado a más de 32.000 profesionales. La labor pastoral educativa en las profesiones hace presencia en las regiones y comunidades, que, a través de los saberes disciplinares científicos y el desempeño profesional, contribuyen al desarrollo social con justicia y sentido ético. Pues, la gran mayoría de estudiantes son de los departamentos de Nariño, Putumayo, Huila, Cesar, entre otros; territorios marcados por problemas sociales de diversa índole, como el narcotráfico, la violencia, la inequidad social, el abandono y corrupción gubernamental, limitaciones del acceso a los servicios básicos, la inseguridad social, hechos que han frenado el desarrollo y bienestar de sus comunidades, la dignidad humana y el acceso a las bondades de la modernidad.

Ese formar y ofrecer nuevos profesionales idóneos en las ramas del saber social y científico es apostar por los ideales evangélicos de la fraternidad, el servicio y la convivencia pacífica con justicia. De hecho, es una responsabilidad que hoy en día la universidad asume con convicción, formando seres humanos procedentes de espacios geográficos como la costa Pacífica y Atlántica, la zona montañosa de los Andes, la región Amazónica, junto con la diversidad cultural que promueven los pueblos afrocolombianos e indígenas, poniendo a su disposición los servicios educativos de calidad. Así, cuando el estudiante mariano llega con ilusiones y anhelos de superación, tocando las puertas de la *alma mater*, se lo acoge y se le fortalece con la formación humana competente, para forjar el carácter de su proyecto formativo personal, social y profesional, constituyéndose en agente de cambio y respuesta concertada con las necesidades y problemas de sus regiones.

De esta manera, la labor intelectual consciente del docente profesional, frente a las concepciones minimizadas de las humanidades, como espacios de relleno en la malla curricular, responde con efectividad y optimismo, a través de la reflexión, el estudio sensato, avanzando hacia la innovación de estrategias asertivas y coherentes con el propósito misional humanista de la universidad, que busca la “excelencia académica para la transformación social” (Universidad Mariana, 2014-2020, p. 12), acorde con los fundamentos del modelo pedagógico constructivista, la contemplación multiperspectivista de la realidad humana, la sensibilización y el planteamiento de acciones transformadoras latentes, espíritu crítico, sentido ético y compromiso social.

La formación humana competente que el Departamento de Humanidades dinamiza en los programas de pregrado, a través del ABPr, se consolida a partir de la identificación de problemáticas en los contextos sociales, la caracterización de la población, necesidades y soluciones urgentes, que las disciplinas, en sus perfiles ocupacionales, propenden ser respuesta certera para el desarrollo social con responsabilidad. Es aquí precisamente donde atañe la tarea del saber llegar, e incentivar el pensamiento crítico para la expectación e identificación de los problemas humanos, la mirada multiperspectivista de las posibles soluciones, de acuerdo con los objetos de estudio de los programas. Por ende, surge la necesidad de partir de la reformulación de los microcurrículos de la formación humana basados en competencias, para dar



la posibilidad de asumir roles dinamizadores de aprendizaje, trascendiendo en realidades y contextos, claves para la fundamentación de las competencias profesionales, porque los docentes asumen la misión con plena conciencia de:

La formación humana competente, explícita en la misión institucional, está relacionada con el desarrollo de las dimensiones, actitudes y valores que impactan en el crecimiento personal y social de la persona. Un ser humano formado desde sus dimensiones actúa de manera ética, crítica y propositiva; es un ser que reconoce su papel en la sociedad, en la familia, la institución, la empresa; en cualquier ámbito de la vida social. (Marroquín et al., 2016, p. 42)

Al respecto, en el periodo 2016-A, desde la Vicerrectoría Académica, se promovió la realización del Diplomado sobre Diseño Curricular basado en Competencias, estableciendo los lineamientos institucionales para la praxis de los referentes del Modelo Pedagógico Constructivista. Las reflexiones finales llevaron a la necesidad de establecer las competencias subordinadas en su complejidad misional, programas y cursos formativos. En perspectiva de la revisión y análisis praxeológico sobre las consistencias logradas, al inicio del período 2020-A, en el Seminario Permanente de Formación Docente, se estableció y actualizó los lineamientos institucionales y pertinencia de la formulación del microcurrículo, enfocado en competencias, saberes, métodos, estrategias, resultados de aprendizaje y evaluación de desempeños. En este sentido, los docentes comprendieron que, dentro del Modelo Pedagógico Constructivista:

El proceso de aprendizaje como tal es una acción que permanece al manejo de procesos mentales que pueden ser asociados a escenarios académicos debidamente asistidos a través de la práctica de la docencia. Se espera que la Educación Superior brinde acciones de alta complejidad de forma más comprometida por los antecedentes formativos del educando, acordes con las exigencias de la universidad moderna, un estilo de docencia e investigación en estrecha relación. (Marroquín, 2011. pp. 45-46)

Como resultado de la convocatoria para realizar la sistematización de las experiencias ABPr, se logró consolidar siete propuestas, que se acogieron a las directrices metodológicas adoptadas. En este sentido, se avanza en la tarea de diseñar y estructurar las experiencias de formación humana de los cursos en mención, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Cursos y proyectos ABPr de formación humana competente

Cursos	Proyectos de ABPr
Humanismo Cristiano	1. Generación Compasiva 2. Proyecto Meraki
Pensamiento Filosófico	3. Universidad Descalza 4. Foro de Filosofía Estudiantil
Ética y Profesión	5. Manos al Ambiente
Antropología	6. Socioantropología y Contextos
Lectura y Escritura Académica	7. Universo de la Palabra

La sistematización de las experiencias inspiraron la consolidación de un cuaderno docente denominado *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos, Departamento de Humanidades*. El cuderno se estructuró en tres capítulos, que se ocupan de describir y argumentar aspectos básicos para la comprensión conceptual e implementación sugerida de estrategias relativas a actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en sintonía con los propósitos formativos de los cursos de fundamentación institucional.



La reflexión que los autores asumen, al innovar y emprender la sistematización de estas experiencias de ABPr en el Departamento de Humanidades, va en coherencia con los planteamientos que Marroquín (2011) hace en el libro *Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*, quien manifiesta la necesidad de distinguir las concepciones psicológicas, epistemológicas, didácticas y evaluativas que posee el constructivismo, para convertirse en un enfoque paradigmático para la adopción a nivel institucional. Marroquín (2011) destaca un cambio conceptual respecto de la práctica pedagógica en el aula, así mismo, establece los valores constructivistas de la autonomía como finalidad de la educación y el desarrollo: enseñar a pensar y aprender a aprender; la creatividad, la criticidad, la sociabilidad y la responsabilidad.

La intencionalidad de estos valores en el aula conlleva a formar personas con pensamiento y aprendizaje autónomo, con capacidad para integrar el pensamiento con sentimientos y acciones, por ende, el desarrollo de la actitud crítica y la capacidad de toma de decisiones. A continuación, se relaciona la consolidación de la cobertura de las experiencias logradas hasta el año 2019 de los cursos asistidos por el ABPr o en ABP.

Tabla 2

Proyecto Generación Compasiva

Generación Compasiva			
Curso: Humanismo Cristiano			
Docentes:			
Eyner Fabián Chamorro Guerrero, Karen Hernández, Luis Eduardo Pinchao Benavides			
Período	Programas	No. Estudiantes	Instituciones beneficiadas
2018A	Nutrición y Dietética III	43	- Hogar San José, población tercera edad - Obra social Madre Caridad: Comedor comunitario - Comuna 12
	Derecho Diurno I	49	
	Trabajo Social II	39	
	Mercadeo III	13	
	Enfermería III	49	
	Fisioterapia III	35	
	Terapia Ocupacional III	27	
	Nutrición y Dietética	44	
2018B	Comunicación Social II	27	- Hogar San José, población tercera edad - Obra Social Madre Caridad: Comedor comunitario - Comuna 5
	Ingeniería Civil II	32	
	Tecnología Radiodiagnóstico III	31	
	Psicología II	35	
	Enfermería III	51	
	Terapia Ocupacional III	43	



2019A	Ingeniería Mecatrónica V	38				
	Ingeniería Sistemas II	10				
	Contaduría Pública III	28	- Fundación de niños Arcoíris, comuna 10			
	Ingeniería Ambiental II	16	- Hermanos Caminantes Venezolanos			
	Derecho II Grupo 1	45	- Niños de transición, IEM Pedagógico, comuna 10			
	Derecho II Grupo 2	22				
	Comunicación Social II	15	- Hospital Infantil Los Ángeles			
	Nutrición y Dietética III	39				
	Trabajo Social III	42	- Ancianato de Sandoná			
	Ingeniería Civil II	44	- Ancianato de Cariaco			
	Enfermería III	42	- Ancianato Consacá			
	Terapia Ocupacional III	34	- Ancianato San José, Pasto			
	Radioterapia III	30				
Mercadeo VI	12					
2019B	Ingeniería Mecatrónica V	28				
	Ingeniería Sistemas II	40				
	Derecho Diurno II A	50				
	Derecho Tarde II B	39				
	Ingeniería Ambiental II	40				
	Administración de Negocios Internacionales II	46	- Animales condición de calle de Pasto			
	2019B	Mercadeo VI	16	- Fundación de niños Arcoíris, comuna 10		
				- Hermanos Caminantes Venezolanos		
				- Niños de transición, IEM Pedagógico, comuna 10		
				- Hospital Infantil Los Ángeles		
				- Hermanos Caminantes Venezolanos		
				Ingeniería de Procesos III	9	
				Derecho Diurno B	13	
Comunicación Social II				22		
Contaduría Pública III				17		
Ingeniería Civil II				39		
Regencia de Farmacia II				29		
Enfermería III				48		
Terapia Ocupacional III				29		
Subtotal:		1.400				



Tabla 3

Proyecto U-Descalza

U-Descalza			
Curso: Pensamiento Filosófico			
Docentes:			
River de Amaury Insuasty, Héctor Trejo Chamorro, Alberto Vianney Trujillo, Oscar Weimar Vallejo			
Período	Programas	No. Estudiantes	Comunidad e instituciones beneficiadas
2018A	Enfermería	49	-Adulto mayor del barrio Quintas de San Pedro, Pasto
	Terapia Ocupacional	32	-Adultos mayores del Centro Vida de la Alcaldía Municipal de Pasto
	Trabajo Social	37	-Ancianato San José, Pasto
	Radioterapia	36	-Fundación Guadalupe, Pasto
	Psicología	45	-Fundación Guadalupe del municipio de Sandoná, sector Latillo
	Fisioterapia	38	-Historia de vida de María José Delgado, barrio Tamasagra, Pasto
	Enfermería	52	-Proyecto empresarial desde la experiencia del adulto mayor, Centro diurno Edad Dorada, Pasto
	Terapia ocupacional	32	-Ancianato María Auxiliadora, Sandoná, Nariño
	Fisioterapia	38	
	Derecho-Nocturno	26	
	Contaduría Pública	37	
	Psicología	45	
	Trabajo Social	46	
	Ingeniería Ambiental	36	



2019A	Fisioterapia	38	-Comunidad del curso de braille,
	Derecho-Diurno	44	ábaco y métodos de inclusión,
	Psicología	44	Universidad Mariana y Comunidad
	Ingeniería Ambiental	43	de adultos mayores Años Dorados,
	Trabajo Social	46	Pasto
	Enfermería	48	-Adulto mayor, vereda San José,
	Terapia Ocupacional	32	Guitarrilla, Nariño
	Fisioterapia	38	-Adulto mayor, Construyendo
2019B	Comunicación Social	31	Generaciones, Rosa, Florida,
	Enfermería	49	Berruecos, Nariño
	Fisioterapia	38	-Adulto mayor como fundamentos
	Ingeniería Ambiental	32	de valores y experiencias
	Fisioterapia	36	cotidianas, Fundación Acro Vida,
	Negocios Internaciona- les	30	Pasto, comuna 5
	Profesional en Merca- deo - por ciclos	12	-Migrantes en la ciudad de Pasto
	Radioterapia	50	-Adultos mayores, barrio Quintas
	Trabajo social	34	de San Pedro, Pasto
	Derecho	48	-Adultos mayores, Centro Vida de
Psicología	36	la Alcaldía Municipal, Pasto	
Subtotal:		1.278	-Colectivo de comunicaciones: “Los
			Chasquis”, Edgar Ruiz
			-Resguardo Indígena Quillasinga
			Refugio del Sol, La Cocha, Nariño
			-El Peñol, Nariño
			-Guardabosques Marcos, municipio
			de Linares
			-Nancy Valencia y su hija Deisy, San
			Juan de Pasto, Nariño, (Comunidad
			ELA)
			-Sobandero Diógenes Bolívar Paz-
			miño, Ipiales, Nariño
			-Camilo Román, Pasto, Urkunina
			Dj group
			-William Javier Burbano España,
			Pasto
			-Camisetas ecológicas
			-Adulto mayor, barrio La Carolina,
			Pasto
			-Adulto mayor, barrio Bombona,
			Pasto
			-Adulto mayor de Comfamiliar,
			Pasto, Nariño



Tabla 4

Proyecto Manos al Ambiente

Manos al Ambiente Cursos: Ética y Profesión – Bioética - Epistemología Docentes: Luis Francisco Melo y Juan Pablo Arcos Villota			
Período	Programas	No. Estudiantes	Comunidad/ Sector/ Sistema ambiental beneficiado
2017A	Administración de Negocios Internacionales	35	- Cuenca Las Ánimas - Cinturón oriental del municipio de Pasto
	Ingeniería de Sistemas	19	
	Ingeniería Ambiental	27	
	Comunicación Social	24	
	Ingeniería Ambiental	28	
2017B	Enfermería	36	- Cuenca Las Ánimas - Cinturón oriental del municipio de Pasto
	Derecho	28	
	Ingeniería Ambiental	29	
	Ingeniería Ambiental	31	
	Administración de Negocios Internacionales	34	
2018A	Comunicación Social	22	- Camino viejo, San Fernando, Pasto - Cuenca Las Ánimas - Cinturón oriental del municipio de Pasto - Cuenca Las Ánimas - Cinturón oriental del municipio de Pasto
	Administración de Negocios Internacionales	33	
	Ingeniería Ambiental	31	
	Derecho	34	
2018B	Mercadeo	18	- Cuenca Las Ánimas - Cinturón oriental del municipio de Pasto - Camino viejo, San Fernando, Pasto - Cuenca Las Ánimas - Cinturón oriental del municipio de Pasto - Catambuco, zona ecología de productora de lácteos - San Fernando, ribera del río Pasto
	Administración de Negocios Internacionales	34	
	Ingeniería Ambiental	29	
	Nutrición y Dietética Semestre III	38	
	Enfermería	37	



	Administración de Negocios Internacionales		- San Fernando, ribera del río Pasto
2019a	Nutrición y Dietética Semestre III	33	- Consacá, Nariño
	Ingeniería Ambiental	18	- San Fernando, ribera del río Pasto
	Administración de Negocios Internacionales	38	- Camino viejo, San Fernando, Pasto
2019B	Ingeniería Civil Semestre I	47	- Camino viejo, San Fernando, Pasto
	Nutrición y Dietética Semestre III	38	- Consacá, Nariño
	Ingeniería Ambiental	32	- Vertiente del río Pasto, San Fernando
Subtotal:		773	

Tabla 5

Proyecto Socioantropología y Contextos

Socioantropología y Contextos			
Cursos: Socioantropología – Antropología cultural – Dinámicas sociales - Ideas políticas – Sociología rural – Historia de las culturas			
Docentes:			
Jairo Andrés Cárdenas, Adriana Bolaños, Lady Córdoba, Raúl Corredor			
Período	Programas	No. Estudiantes	Comunidad beneficiada
	Enfermería II	48	- Resguardo indígena de municipio de Íles, Comunidad de gitanos de la ciudad Pasto, Resguardo indígena Quillasinga del corregimiento El Encano
2018A	Comunicación Social I	25	- Resguardo indígena de municipio de Íles, Comunidad de gitanos de la ciudad Pasto, Resguardo indígena Quillacinga del corregimiento El Encano
	Trabajo Social IV	38	- Resguardo indígena de municipio de Íles, Comunidad de gitanos de la ciudad Pasto, Resguardo indígena Quillacinga del corregimiento El Encano
2018B	Comunicación Social	27	
	Trabajo Social IV	35	- Corregimiento de Catambuco
	Comunicación Social	27	
2019A	Comunicación Social	28	- Vereda Santa Bárbara, corregimiento El Encano
	Comunicación Social	25	



	Mercadeo	28	- Ferretería, empresa de telecomunicaciones
2019B	Comunicación Social	28	- Empresa farmacéutica, tienda de productos para mascotas de la ciudad de Pasto
	Comunicación Social	25	- Vereda Santa Teresita, corregimiento El Encano
Subtotal:		334	

Tabla 6

Proyecto Universo de la Palabra

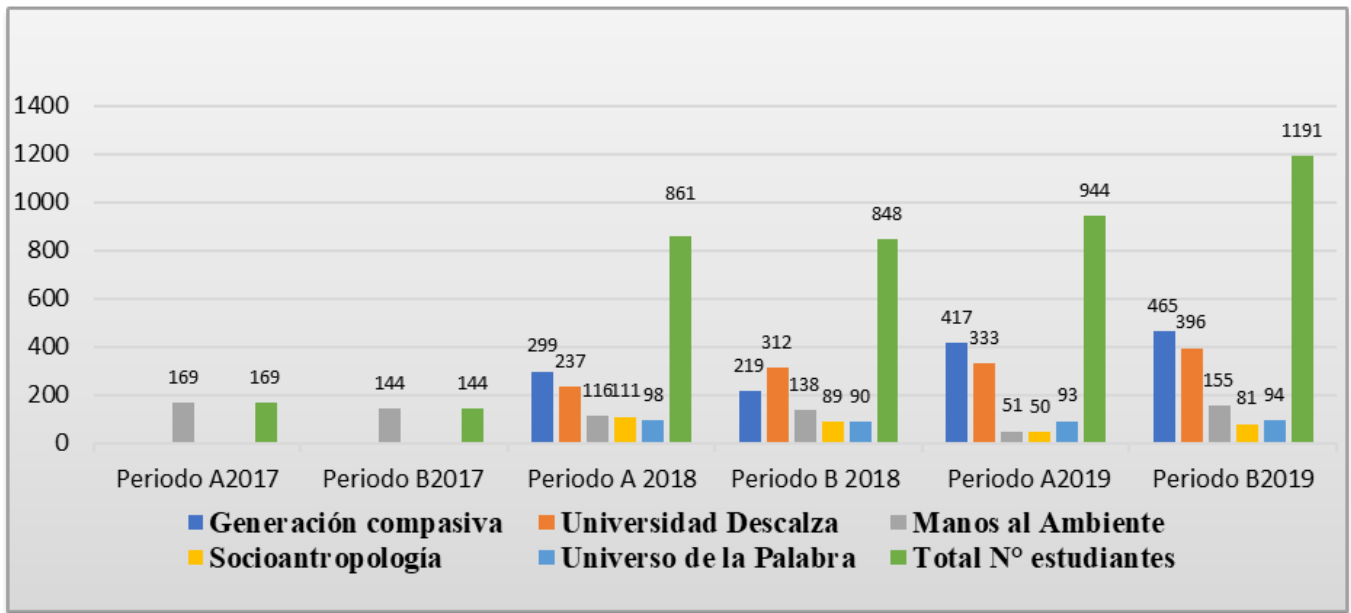
Universo de la Palabra			
Curso: Lectura y Escritura Académica			
Docentes:			
Javier Poveda Argoti y Andrea Jackeline Bolaños Sánchez			
Período	Programas	No. Estudiantes	Comunidad beneficiada
2018A	Trabajo Social I	50	Comunidad universitaria Estudiantes de pregrado
	Derecho I	48	
2018B	Trabajo Social I	52	
	Derecho I	38	
219A	Trabajo Social I	48	
	Derecho I	45	
2019B	Trabajo Social I	51	
	Derecho I	43	
Subtotal		375	

De los datos consolidados en los cinco proyectos, se puede apreciar la pertinencia e impacto en la formación humana competente que, desde el Departamento de Humanidades, se lidera. La intencionalidad sustentada en las experiencias formativas en las disciplinas inspira en los estudiantes una formación práctica y para la vida, estrategia que se va implementando e incrementando con la competencia alternativa pedagógica de los docentes. En la Figura 1 se muestra la consolidación participativa de los estudiantes en los proyectos.



Figura 1

Consolidación participativa de estudiantes



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.

2.2 Rol del docente y del estudiante en los procesos de aprendizaje basado en proyectos

Con el propósito de reflexionar sobre la labor docente tradicional más allá del aula, las estrategias del aprendizaje basado en proyectos surgen como innovaciones pedagógicas que, en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, trascienden al encuentro con las realidades, contextos y comunidades sociales, lo cual implica asumir nuevos roles y tareas tanto de los docentes como de los estudiantes, incentivando valores como el trabajo de gestión cooperativa autónoma, capacidad crítica constructiva y propositiva, frente a los problemas de índole social, técnico e investigativo. Actualmente, se dimensiona sus valiosos aportes a la praxis de la pedagogía moderna, se aplican y replican con éxito en educación superior, constituyéndose en tema de estudio para evaluar sus aportes.



Figura 2

Comparación de ASP - ABPr



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.

En este sentido, los investigadores Toledo y Sánchez (2018) establecen las diferencias respecto al proceso educativo sin proyectos, resaltando las ventajas en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. Para los autores, el nuevo modelo cambia los roles del docente y del estudiante, centrándose en el aprendizaje activo de los estudiantes. El profesor universitario se transforma en el facilitador del aprendizaje, convirtiéndose en el responsable de este, fomentando competencias necesarias para el ejercicio profesional, impulsando así, en los estudiantes, la gestión de su propio aprendizaje, la adquisición de conocimientos que capacitan para la futura actividad profesional.

Sobre los orígenes históricos del aprendizaje basado en proyectos –ABPr–, fue Michael Knoll quien rastreó el método y encontró que ya se ideaba, de manera práctica en la educación arquitectónica en Italia del siglo XVI, la enseñanza de la ingeniería en Francia, siglo XVIII. Más recientemente, se considera que como método surgió en 1908, fruto de la reflexión del Movimiento de Educación Progresista Americana, que buscaba una forma diferente de enseñar los aspectos prácticos de las profesiones. Concretamente fue William H. Kilpatrick, en 1918, quien elaboró sistemáticamente el concepto y lo popularizó en todo el mundo en su artículo: *The Project Method* (Enciclopedia.com, 2020).

Se puede deducir que, el método promueve las prácticas de la experimentación científica y la profesionalización de una ocupación, de ahí que, en las profesiones modernas, para adoptar un título profesional, se exige la construcción y presentación de un proyecto de investigación final. Como estrategia didáctica, se ha ido popularizando en las escuelas, colegios y universidades, para que los estudiantes, con el apoyo docente, tomen la iniciativa de resolver problemas de las ciencias experimentales y sociales, a través del planteamiento, ejecución y sustentación del informe final, demostrando sus habilidades y conocimientos adquiridos.

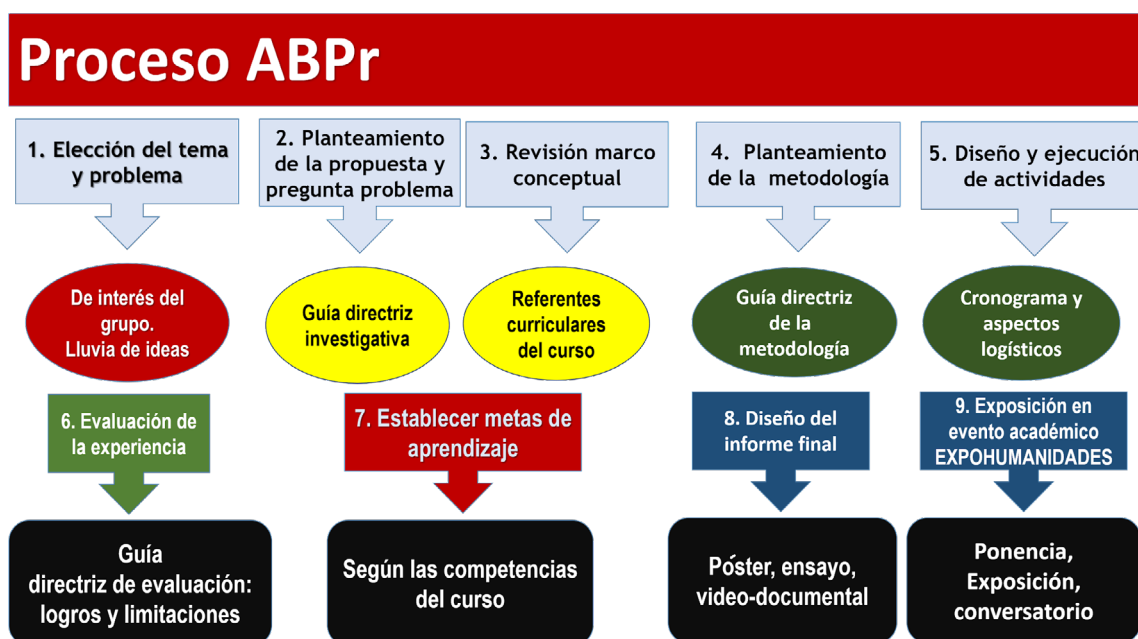


En la década de los 70, se lo consideró como el método más adecuado de enseñanza en una sociedad democrática, concebido como un complemento importante al plan de estudios tradicional, orientado a los docentes y centrado en las asignaturas. Sin embargo, para su implementación en pleno siglo XXI, con el auge de las TIC, es preciso comprender los enfoques que apuntan a alcanzar el mismo propósito. Para el caso de la educación superior, más concretamente para la formación humana competente, se puntualiza que no debe ser un añadido al trabajo del estudiante; es conveniente implicar el proyecto como estrategia de formación, que responda a los propósitos formativos de los cursos, en este caso de Humanismo Cristiano, Pensamiento Filosófico, Ética y Profesión, Antropología e Historia.

Los proyectos como tal son estrategias para lograr las competencias propuestas en los cursos contemplados en las mallas curriculares. Su implementación corresponde a la forma como los docentes, en su experiencia, saben llegar y cautivar a los estudiantes para la fundamentación conceptual y práctica de las competencias para la vida, según la especificidad de las profesiones. La comprensión de las problemáticas emergentes de la realidad social se debe acentuar con la formación del sentido crítico y el planteamiento de posibles soluciones según las fases planeadas. A continuación, en la Figura 3, se señala los pasos básicos a seguir para el diseño del ABPr y la participación activa de los estudiantes, según el enfoque que cada docente desee innovar.

Figura 3

Proceso metodológico del ABPr



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.

Los aspectos relevantes del ABPr son claves para dimensionar los roles tanto del docente como del estudiante, transformando la actividad educativa en una experiencia de formación significativa, que va más allá de la calificación como requisito automático para la aprobación o reprobación del estudio. En esta novedad, el docente tiene el reto de saber gestionar y liderar las estrategias para la planificación de acuerdo con las competencias de los cursos, malla curricular; ser claro y organizado en los procesos y asesorías para llegar a productos finales exitosos; solventar asperezas y motivar el trabajo cooperativo a partir de momentos de reflexión y autorreflexión, desde el pensamiento crítico, evaluando ambientes adecuados de bienestar y seguridad del trabajo de los estudiantes, estimulando las capacidades y competencias comunicativas, argumentativas, expositivas e investigativas, a partir de las tareas previstas.



Por consiguiente, el ABPr como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula permite al docente combinar actividades del aprendizaje activo y cooperativo, dando especial relevancia al aprendizaje basado en problemas –ABP–, para incentivar actitudes y capacidades de gestión autónoma con responsabilidad y liderazgo, búsqueda y selección del conocimiento, sustentado en el pensamiento crítico proactivo, que, a través del ejercicio investigativo, permiten vislumbrar el rol del docente y del estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, respaldando, así, la experiencia de formación humana con pertinencia en el contexto real en el cual se desenvuelve el estudiante universitario.

Para Maldonado (2008), lo novedoso de este modelo consiste en fomentar la creatividad en los estudiantes, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo y la capacidad crítica, entre otros. Además, permite acercarse a la realidad concreta, estimula el desarrollo de habilidades para resolver situaciones reales, genera motivación por la investigación y la discusión grupal, proponiendo y comprobando hipótesis, poniendo en práctica las habilidades en situaciones reales, aplicar el conocimiento adquirido, satisfacer una necesidad social, refuerzo de los valores y el compromiso con el entorno, la utilización de recursos modernos e innovadores, la integración de asignaturas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos, la organización de actividades en torno a un fin común, según los intereses de los estudiantes y el compromiso adquirido por ellos.

2.3 Rol del docente y del estudiante en los procesos de aprendizaje basado en problemas

La caracterización del rol del docente y del estudiante en el ABP se fundamenta en consideración al papel que deben asumir, pasando de una enseñanza pasiva basada en contenidos en el aula a la generación de preguntas problémicas, la orientación de actividades programáticas, donde los estudiantes asumen en grupo miradas críticas de la realidad y contemplan las posibles soluciones a las mismas, con la asesoría docente, en un ambiente innovador, teórico y práctico. Es precisamente aquí donde el docente y el estudiante se encuentran en los procesos dialógicos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, en la vida y para la vida, lectura crítica de los problemas en los contextos sociales, que claman participación de la academia en pro de una solución o mitigación de dichos problemas.

El planteamiento de este escenario de formación necesita de las competencias y habilidades del docente profesional, con capacidad para innovar y orientar a los estudiantes con sentido ético, autónomo y responsable, puesto que en el sistema educativo universitario, la formación por competencias es un cambio que ha generado reflexión desde diferentes puntos de vista, desdibujar el rol del docente para diseñar unos nuevos matices, que generen una dimensión diferente de su quehacer, ha sido un ejercicio necesario en esta deliberación. De este modo, el primer elemento de cuestionamiento que surge es el siguiente: ¿cómo el docente centra su praxis pedagógica en el aprendizaje activo de los estudiantes?

Además, se debe considerar que la revolución tecnológica y de la información ha permeado los diferentes ámbitos de la actividad humana; este movimiento, propio de la sociedad, ha adquirido una complejidad que incluye la transformación de relaciones, como la economía, la sociedad, la política, la cultura y la educación, tomando la idea de Castells (1996), “la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico” (p. 25); el autor hace relación a la diversidad de factores sociales, científicos e históricos que intervienen en el proceso del crecimiento científico que establece cada sociedad, nación o Estado, como parte importante de sus dinámicas sociales. Con esto, se debe entender que el momento actual parte de esta clara condición que lleva a adquirir una nueva dimensión del rol docente en el proceso de aprendizaje. Cuando el hombre se desprende de alguna forma de poder o de dominio, debe existir algún vacío, más aún, circunstancias o sensibilidades de orden ético o moral en relación con el trabajo en el aula.

Al encarar este nuevo dilema educativo, el docente enfrenta un choque cultural considerable, entendiendo que la sociedad a la que pertenecen los estudiantes no tiene la misma estructura



social en la que fueron formados los maestros. Desde una visión antropológica, los cambios en el sistema educativo albergan características culturales en términos generacionales, así, en la práctica pedagógica se visionan dos circunstancias, la primera, sentir un momento social de diferencias en el aula, conductas de estudiantes negativas hacia la responsabilidad de las actividades de aprendizaje, cierta indiferencia por la lectura y escritura académica, incapacidad de analizar y organizar información científica etc.; estas manifestaciones son el reflejo de un ambiente social que reproduce la expresión de un nuevo nivel de vida dependiente del plano cultural coyuntural, donde nuevas necesidades aparecen y nuevos imperativos determinantes son impuestos a la conducta humana (Malinowski, 1984).

Con base en lo anterior, el papel del docente se transforma en un papel vital que debe determinar la asimilación de un pensamiento crítico ante la sociedad moderna. Por tal razón, las variaciones culturales y tecnológicas deben ser asumidas con propiedad y como parte de la adaptación necesaria hacia la construcción de nuevos órdenes sociales, para formar en los estudiantes actitudes que comprometan la reflexión y teorización de la formación disciplinar.

El Departamento de Humanidades ha encontrado en el ABPr y el ABP estrategias que facilitan adaptar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los diferentes cursos de formación humana e institucional de la Universidad Mariana. Esto ha permitido establecer proyectos institucionales que organizan las actividades académicas de los estudiantes en la construcción de la formación humana como principio fundamental de su misión institucional. Esta modalidad ha logrado conformar una estrategia de aprendizaje particular en la universidad, al integrar la identidad institucional, la pedagogía franciscana y la formación académica. Esta organización es importante porque al incorporar nuevas metodologías en las instituciones deben integrarse con el proyecto educativo institucional y el modelo pedagógico, con la finalidad de adaptar la identidad pedagógica del docente con la formación que busca la universidad junto con los perfiles profesionales de cada programa que la constituye (Manzanares y Palomares, 2008).

A continuación, se relaciona algunas de las características esenciales de acuerdo con el papel que asume el docente dentro del desarrollo de las estrategias; algunas de ellas son aportes importantes de autores que han dedicado tiempo a analizar esta temática; otras son resultados de la acción vivencial de la práctica docente:

1. El docente debe conocer los procesos psicológicos que afectan el aprendizaje, así como los métodos y estrategias didácticas que puedan favorecerlo, acorde con las características específicas del curso: número de estudiantes y el nivel de formación (el trabajo en los primeros semestres es diferente al de semestres avanzados). La estrategia del ABP incluye fundamentalmente un principio centrado en el cambio de roles del profesor, alumno y contenidos. El docente debe enfocarse en construir estudiantes que se apropien de su proceso de aprendizaje, de ahí que cambie la responsabilidad del trabajo académico, encaminado al desarrollo de un curso específico y no en el del docente (Manzanares y Palomares, 2008).
2. El docente inicialmente debe tener la capacidad de brindar la motivación necesaria para atrapar al estudiante en un ambiente de aprendizaje. El término ambiente se refiere a un espacio en el cual el estudiante pueda desarrollar y apropiarse de los recursos académicos, técnicos y de socialización, necesarios para el desarrollo de sus saberes, como también para el estímulo de la creatividad.
3. El docente es un guía que orienta y facilita el aprendizaje de sus estudiantes, aportándoles las herramientas necesarias para fundamentar sus conocimientos, de acuerdo con las etapas de organización del ABP.
4. El docente tiene accesibilidad a la incorporación de contextos de orden social, necesarios para promover ejercicios prácticos que permitan a los alumnos la comprensión de los desempeños establecidos en los microcurrículos de los cursos.



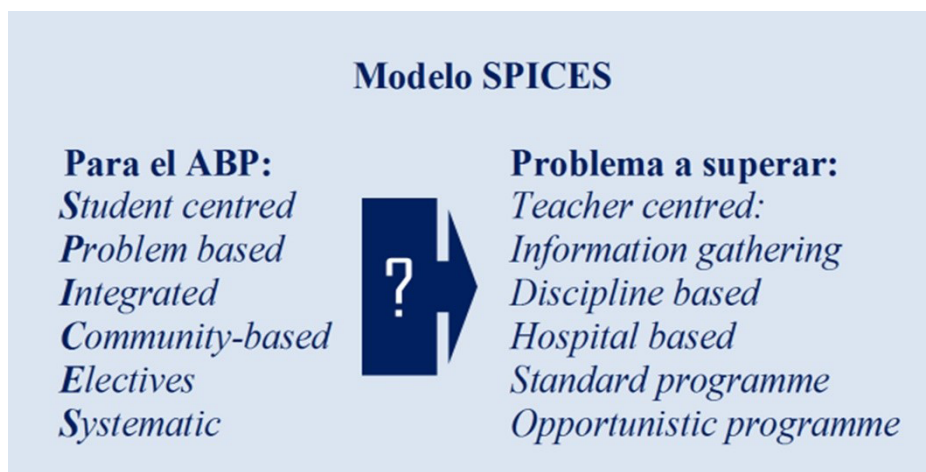
5. El docente, como especialista de un campo de conocimiento, debe contextualizar muy bien los problemas de aprendizaje con base en las necesidades de los perfiles profesionales de los estudiantes, como también de las realidades sociales existentes en una región determinada.
6. Debe existir por parte del profesor un orden fundamental en la elaboración de guías o bitácoras, de las diferentes etapas organizadas para el desarrollo de un curso, especificando momentos de seguimiento, actividades de fundamentación y entrega de informes, tanto parciales como finales.
7. El docente del siglo XXI debe tener dominio de herramientas telemáticas y pedagógicas, como una forma de mejorar el desempeño del estudiante, a través de tareas e informes cortos, enfocadas para un acompañamiento asincrónico con las necesidades de los estudiantes.
8. La evaluación cambia en el momento en que la estrategia del ABP comienza su desarrollo. El docente debe generar con claridad esta explicación porque la evaluación se ampliará en diferentes dimensiones según el problema planteado y perfil profesional, instaurando así mayor complejidad en la estimación de un proceso de evaluación y no de un momento evaluativo.

2.4 Consideraciones metodológicas en el desarrollo del aprendizaje basado en proyectos y en problemas

En el preámbulo de las consideraciones metodológicas del ABPr y ABP, es pertinente hacer mención al modelo SPICES, los autores Ibáñez et al. (1996) lo relacionan como el método que precedió el aprendizaje basado en problemas, sigla o nombre deducido de habla inglesa, que define enseñanza-aprendizaje, desarrollado primeramente por la McMaster University, en Hamilton, Canadá. Para ellos, es una estrategia didáctica que particularmente ha resultado exitosa; como metodología está inserta en el más amplio concepto de un modelo educativo y comúnmente referido como el modelo SPICES. Esta metodología, enfocada en las ciencias médicas, es particularmente referida como precedente migrada a las ciencias sociales, conocida como aprendizaje basado en problemas (ABP). A continuación, se presenta el esquema y se explica los elementos constitutivos metodológicos novedosos que contempla.

Figura 4

Modelo SPICES



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.

La enseñanza y el aprendizaje de la medicina ubica al estudiante en el centro del conocimiento (*student-centred*), considerándolo como el protagonista de su propio aprendizaje; tradicionalmente, fijado en el profesor dominante del saber (*teacher-centred*), quien de alguna manera se otorgaba valor preponderante



al saber y gestión educativa del docente. Así mismo, la formación del estudiante se basa en los problemas del saber disciplinar (*problem-based*), como referentes de análisis y reflexión, superando estrategias tradicionales de la recopilación de la información (*information gathering*).

Un aspecto esencial es la mirada de la realidad de manera integral, asociando de manera orgánica los problemas (*integrated*), superando las miradas parciales o especialistas de los saberes (*discipline-based*). Clave de este ejercicio es la comprensión del problema desde la realidad de la comunidad (*community-based*), cobrando especial atención las necesidades de los usuarios, y no el centro y sus condiciones de atención (*hospital-based*), llevando a posibles situaciones de negligencia en la prestación del servicio de los usuarios de la atención en la salud.

Dada la realidad compleja del estudio de la medicina, a través de la flexibilización y diversidad del currículo, se acude a la oferta de electivas (*electives*), en la que los estudiantes cualifican su formación de acuerdo con sus motivaciones o intereses en las ramas del saber disciplinar, superando las propuestas rígidas parciales formativas, denominado *standard programme*. Esta dinámica se consolida con la comprensión holista de la formación médica a través de la mirada sistémica del objeto de estudio (*systematic*), para no centrarse en prácticas de programas oportunistas (*opportunistic programme*), que terminan sesgándose a intereses particulares de diversa índole, desarticulando la misión y propósitos de la formación profesional en el campo de la salud. De esta manera, dar relevancia al estudiante como centro de la enseñanza-aprendizaje conlleva a brindar garantías para que asuma con autonomía y responsabilidad la gestión de su propio conocimiento, empoderando el aprender para el mañana y para toda la vida.

Respecto a los propósitos del ABP en la formación humana, es necesario repensar el fin de la enseñanza-aprendizaje, que debe cobrar importancia en el pensamiento reflexivo y juicio crítico, suficientes y necesarios para aprender a identificar necesidades del conocimiento, en cuanto al cómo, dónde y cómo buscarlo, superando aquello tendiente a la recepción pasiva de contenidos, que lleve, además, el saber filtrar del cúmulo de información disponible, lo que no resulta útil y práctico, y lo valioso contribuya en la resolución de problemas cotidianos del ejercicio profesional y de la vida cotidiana misma.

En relación con los propósitos del aprendizaje, el concepto actual es aprender a aprehender y ejercitarse en tal práctica, involucrar información que el cerebro analizará, interpretará, aplicará, llegado el caso, vinculará con otros conceptos o información adquiridos previamente, de modo que sea posible continuar aprendiendo experiencialmente, esto es lo que se denomina *life long learning*. Para el caso de la formación humana, se pone especial consideración en el fomento de las capacidades o habilidades de razonamiento sobre los problemas que atañen al saber social, la realidad holista y multiperspectivista, empoderado desde el autoaprendizaje, llevado al análisis y la reflexión en el trabajo cooperativo, superando comprensiones subjetivas. De esta manera, en el proceso formativo, siendo el estudiante el centro del proceso enseñanza y aprendizaje, se lo involucra para ser el gestor y generador de su propio aprendizaje, dar razón del mismo y, sobre todo, responder a los retos de la educación; ser factor de solución de los problemas actuales.

Los teóricos del aprendizaje basado en proyectos –ABPr– proponen algunas reflexiones pedagógicas que surgen a la luz del cambio social que tienen las nuevas generaciones de jóvenes que buscan acceder a la educación superior; su participación en las aulas de clases opera en algunos casos por la escasez de motivación ante el proceso de enseñanza-aprendizaje, estas circunstancias, ajenas en algunos casos a los docentes universitarios, son hechos que expresan un llamado a la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas, según el modelo pedagógico de la Universidad Mariana:

Esta directriz hace parte del nuevo horizonte de sentido que busca hacer posible el ideal de la Universidad Mariana como universidad católica. El objetivo misional es renovar permanentemente el compromiso con la excelencia académica, lo cual supone un cambio de mentalidad, ya que el mundo necesita, para la época, una universidad dinámica, preparada para enfrentar un escenario de momentos inciertos, problemáticos y contingentes. La Universidad Mariana integra en este proyecto de formación humana, desde el Evangelio, procurando propiciar el crecimiento no solo intelectual, científico y tecnológico, sino,



fundamentalmente, humano y cristiano de sus estudiantes y, por ende, de la comunidad universitaria (Marroquín et al., 2016).

El sistema educativo global experimenta cambios fundamentales en diferentes partes del mundo, como Europa, Centroamérica y América del Sur, todo apunta a las implicaciones expuestas anteriormente y cómo el orden socioeconómico posibilita la construcción de una realidad con mayor competitividad en el desempeño profesional. La reflexión de este momento histórico ha tomado un camino interesante, con manifestaciones diversas en el ejercicio de la docencia universitaria, el cambio en la educación ha sido una actitud radical para enfrentar los nuevos retos que presenta el aprendizaje, el desarrollo del modelo constructivista ha sido la bandera en varios modelos educativos que han logrado establecer una crítica y una reflexión sobre la forma de educar las nuevas generaciones, desde una formación por competencias.

De este modo, se busca exponer una serie de aspectos metodológicos que son producto de la reflexión de la práctica docente centrada en el ABPr; el ejercicio de apropiación ha generado un camino en el que han aparecido diferentes problemas, ideas novedosas, reflexiones, puntualizadas en este estudio. Considerando que el aula de clase es el primer espacio que se transforma día a día con el trabajo pedagógico, la investigación se vuelve una estrategia clave para comprender problemas y objetivar las técnicas y estrategias de aprendizaje necesarias. Del mismo modo, como lo señalan diferentes autores, el papel del docente cambia rotundamente hacia un docente facilitador y/o mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, contrario de aquel docente que tiempo atrás enmarca, desde la homogeneización de la enseñanza, la multiplicidad de contenidos que el estudiante necesitaría para su formación.

En la actualidad, el desarrollo de la neurociencia ha permeado diferentes campos científicos, entre ellos las ciencias de la educación; este desarrollo ha adquirido un papel protagónico con el surgimiento de especialidades disciplinares como la neuropedagogía y la ampliación al conocimiento de los diferentes procesos de aprendizaje, donde la lúdica y la motivación son factores que permiten mejorar la forma como los estudiantes se apropian de los nuevos desempeños. La confrontación de los sistemas educativos convencionales y las nuevas propuestas educativas, como el modelo constructivista, ofrecen un marco explicativo sobre las estrategias del ABPr, que, al implementarse en sus diferentes etapas, se debe construir para estructurar un modelo didáctico centrado en un problema de aprendizaje (Manzanares y Palomares, 2008).

Figura 5

Metodología del ABP



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.



En cuanto al aprendizaje basado en problemas –ABP–, definido como un sistema didáctico donde los estudiantes se involucran de forma activa en su aprendizaje, este compromiso es vital, hasta el punto de definir el escenario de formación autodirigida, ya que los estudiantes son los encargados de tomar la iniciativa para resolver los problemas, así, en los aspectos de orden convencional como el desarrollo de contenidos, los docentes no son los elementos centrales de este proceso, son guías o asesores. Es un método que parte de la definición de problemas, que genera un proceso de aprendizaje, la adquisición e integración de nuevos conocimientos.

Las bases fundamentales de este método fueron establecidas por Barrows (1986), desde la teoría de la psicología cognitiva, específicamente en el constructivismo, con la premisa centrada en el aprendizaje como proceso de construcción del nuevo conocimiento; lo previo sería una serie de factores que influyen en el proceso cognitivo del estudiante, como la forma de leer y de analizar un texto; el docente es el encargado de regularlas y ordenarlas para formar en el estudiante una conducta diferente de aprendizaje, de esta manera, estaría cambiando el papel del docente: de su hegemonía temática al manejo pedagógico del aprendizaje en el aula. Por lo tanto, el primer postulado que genera asumir el ABP es promover la autorregulación del aprendizaje (Manzanares y Palomares, 2008).

De acuerdo con Toledo y Sánchez (2018), el ABP proporciona estructuras y patrones ideales para la organización de actividades significativas de los cursos, la motivación para la realización de las actividades planificadas, el desarrollo de habilidades transversales como el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo y la comunicación eficaz; tiene un efecto positivo en el conocimiento de contenidos fundamentales y el desarrollo, en los estudiantes, de habilidades tales como: la colaboración, el pensamiento crítico, la resolución de problemas. Este aprendizaje produce el aumento de la motivación y el compromiso académico.

Los lineamientos iniciales se deben enfatizar en la actividad pedagógica, en los procesos que se generan para la adquisición del conocimiento, de una forma significativa y funcional. En estos procesos se debe involucrar los factores sociales y contextuales, que deben hacer parte de la interacción comunicativa del estudiante y el docente. Así también, el ABP es un sistema curricular e instruccional que desarrolla simultáneamente las estrategias propias de la resolución de problemas, como las bases del conocimiento y habilidades específicas de una disciplina.

Así, en la organización del trabajo colaborativo, en la organización de un curso en grupos de trabajo, para interactuar con el docente, el método de aprender “de” y “con” los demás recae la mayoría de la responsabilidad, por lo tanto, este debe ser bastante organizado para que sea definitorio. Los grupos en su interior deben manejar una estructura con roles de trabajo, por ejemplo, el tutor, que puede ser el docente o un estudiante del grupo; un coordinador de discusiones, el cual debe cambiar en cada encuentro; un secretario, encargado de dar constancia y fe de los procesos y acuerdos que se adelantan; estos roles serían los más relevantes, pero, a medida que se profundice un desempeño y según la competencia formulada, se puede agregar otros roles para un mejor orden del grupo. Respecto a los pasos del proceso del aprendizaje basado en problemas, se debe prever para que los grupos de trabajo puedan tener accesibilidad a recursos y medios que brinden información, ya que este elemento adquiere una amplitud significativa en el desarrollo de un desempeño en general. Manzanares y Palomares (2008) establecen siete pasos que se deben organizar entre el docente y estudiantes.

Así las cosas, la planificación y programación del trabajo del docente y los estudiantes, ya sea en el aula o en otro espacio, es la forma de participación del profesorado en la relación del microcurrículo, ya que, de lo contrario, es posible que el trabajo del estudiante trascienda los marcos de referencia del curso. Al respecto, hay que tener especial cuidado dentro de las ciencias sociales o humanas, ya que sus dimensiones disciplinares suelen ser muy amplias; en estos casos, el diseño instruccional permite mantener límites específicos. Cabe mencionar que con el diseño se hace relación al proceso de aprendizaje y no a una disposición específica, teniendo en cuenta que se está formando en el estudiante las primeras bases de un proceso de autorregulación que cada vez se debe ir fortaleciendo, de ahí que es importante



las secuencias, fases y actividades de resultados; además, las características socioculturales de los estudiantes son diferentes y dependen de la profesión que se desempeñe.

Figura 6

Operatividad del ABP



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.

Los estudiantes deben apropiarse y darle operatividad a las fases del proceso que se presenta en la Figura 6. Esta dinámica se debe incorporar como referente metodológico necesario dentro de su formación académica, de esta forma, fácilmente podrá desarrollar e implementar los diferentes desempeños planteados al inicio de un curso para su mayor logro y eficacia; generalmente, en esta circunstancia, es cuando se opta por los proyectos de aula. Al respecto, se enfatiza en algunas estrategias que pueden ser clave para el trabajo en el aula.

2.4.1 Estudio de casos

Desde la Web se puede incorporar situaciones o casos a problemas reales, según la competencia que se esté abordando. Desde diversas áreas profesionales, la aplicación metodológica del estudio de casos permite, en la dinámica del trabajo con los estudiantes, el desarrollo del pensamiento crítico, ya que dar solución a un problema genera la revisión a fondo del caso y de los posibles tratamientos que se han dado hasta el momento; sin embargo, cuando se genera una idea nueva y diferente, se debe crear también un argumento con el contenido de la clase.

2.4.2 Desarrollo de proyectos de investigación acción

Esta estrategia de proyectos responde a necesidades de comunidades o grupos específicos, que surgen de las problemáticas sociales, económicas y culturales, para este caso, el Departamento de Humanidades tiene organizado el desarrollo de la estrategia del ABPr, bajo el marco de unos proyectos que buscan dar la integralidad necesaria entre los cursos, el modelo pedagógico y la misión y visión de la Universidad



Mariana. En este aspecto, se debe identificar las causas del problema, las propuestas de solución, el estudio del contexto y la factibilidad de su propuesta; para la presentación del proyecto, se puede solicitar, como entregable final, una pieza comunicativa según la didáctica de trabajo. Lo novedoso de este ejercicio es la incentivación de la intervención social que los estudiantes experimentan, el desarrollo de competencias del trabajo cooperativo, liderazgo y comunicación asertiva.

2.4.3 Proyecto del paper de reflexión académica

El desarrollo de la capacidad en la investigación académica suscita, en el estudiante, el interés por la lectura, se desarrolla la capacidad de análisis y profundización temática, permite crear y mejorar la redacción de textos con base en la comprensión de un tema en específico y opiniones. Estas competencias, tanto de la lectura como de la escritura, son prácticas necesarias para el desempeño en un campo científico; en esta estrategia, la mayor responsabilidad recae en el estudiante, pero con la asesoría asertiva del docente. Como resultado del proyecto común, se puede llegar a la edición y publicación de una revista digital. El tipo de presentación puede variar desde el uso de blogs hasta la creación de contenidos dinámicos, donde los múltiples formatos (vídeos, texto y audio) enriquecen la información. Como resultado, en el Departamento de Humanidades, se ha logrado la participación en el evento de Expohumanidades.

2.5 El aprendizaje basado en proyectos: Una didáctica hacia las competencias básicas, profesionales y para la vida

Las consideraciones en torno a la estrategia del aprendizaje basado en proyectos –ABPr– se ocupan de responder las siguientes preguntas: ¿en qué consiste el aprendizaje basado en proyectos? y ¿cuáles son las características relevantes de un aprendizaje basado en proyectos? Para iniciar esta reflexión, es relevante tener en cuenta la siguiente intertextualidad literaria, la cual servirá de justificación analítica y comprensiva en consonancia a este apartado. Sobre la escena de enseñanza-aprendizaje, el escritor guatemalteco Monterroso (2008) refiere:

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la escuela todo siguiera como en sus tiempos. (p. 34)

En el anterior relato se puede identificar unas señales sobre aquella educación tradicional meramente transmisionista (el director y el grillo maestro), aspecto por el cual, quizá, hoy más que nunca debe ser deconstruido, puesto que el actual alumnado (los grillitos) exige un reconocimiento como protagonista en la escena educativa. Tal planteamiento coincide con la esencia de la puesta en marcha de un ABPr, ya que este emerge como reacción frente a la enseñanza de antaño, donde el docente autoriza y supervisa de forma unidimensional lo que el estudiante debe aprender, solamente lo observado y expresado por el primero. Hecho que convierte al segundo en un ente pasivo y sojuzgado. Por eso, ante dicha condición, Trujillo (2012) manifiesta: “en este sentido la Enseñanza Basada en Proyectos (...) representa una alternativa de calidad contrastada frente a la tradicional enseñanza directa” (p. 9).

Con base en lo anterior, se puede decir que, el ABPr es una estrategia didáctica mediante la cual el estudiantado asume con autonomía y coherencia el diseñado en un microcurrículo sin importar la asignatura, junto con la estimulación de sus competencias transversales, entendidas como el conjunto de habilidades universales, abstractas, físicas, sensibles, comportamentales y anímicas, capaces de ser utilizadas en un determinado contexto, es decir, una serie de conocimientos racionales y materiales que el aprendiz emplea en un determinado tiempo-espacio, a través de la interacción con sus congéneres, la



naturaleza, la cultura, la sociedad, el lenguaje y demás elementos que integran su diario vivir, siendo la dinámica y la fluctuación sus principales atributos. En este sentido, Marroquín et al. (2016) afirman:

Las competencias genéricas, también llamadas [transversales] y/o básicas son forjadas (...) en los procesos socioeducativos de la familia y en la educación escolarizada (...). Son la base para la construcción de las competencias profesionales (...).

Son ejemplos de competencias genéricas (...): la expresión oral, (...), el pensamiento lógico, (...), la interacción socio afectiva y con el entorno, el trabajo en equipo, la planeación, el comportamiento cívico, entre otras. (pp. 153 y 154)

Tal planteamiento se acentúa con la siguiente concepción: el profesor debe atreverse a mirar desde diferentes campos de acción pedagógica para posibilitar nuevas teleologías de enseñanza-aprendizaje. El pedagogo Delval (2006) enfatiza en que es necesario recordar el inicio de este documento (El Grillo Maestro); siendo así, el profesorado del siglo XXI debe reconocer que una propiedad del estudiantado es su diversidad, no solo al aprender, sino también al pensar, ejecutar, sentir y actuar, competencias generales o básicas: Saber-Conocer, Saber-Hacer y Saber-Ser, respectivamente. Por ende, es necesario identificar otras especies distintas a las convencionales (grillos, pájaros, etc.) junto con sus modos de vivir y/o existir (frotamiento, alas, costados, garganta, entre otros).

El profesor debe tener una conciencia clara de que él no enseña directamente, porque hablando con rigor es una ilusión pensar que estamos enseñando. Los profesores ponemos las condiciones para que nuestros alumnos aprendan mediante su propia actividad; porque sabemos que el conocimiento tiene que ser construido por el propio sujeto. Entonces el docente lo que tiene que hacer es facilitar, crear las situaciones en las cuales el alumno aprenda a partir de su propia práctica y actividad. (Deval, 2006, p.116)

Bajo este orden de ideas, puede definirse un ABPr como una herramienta multifuncional en el campo pedagógico, puesto que con ella se puede proponer procesos de aprendizaje en los que los educandos interactúan a través de intereses compartidos, trabajo en equipo, investigación transversal y participación heterogénea, entre todos y cada uno de sus integrantes. De ahí que, dicha didáctica sea denominada también “tarea integradora”. Al respecto, los profesores Tippelt y Lindemann (2001) expresan:

El método de proyectos debe entenderse como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo, entre el individuo y el grupo. Las diferentes formas de autocontrol durante todo el proceso del proyecto hacen que los aprendices lleven a cabo un proceso permanente de reflexión sobre su forma de actuar (autodeterminación y responsabilidad propia de los mismos miembros del grupo). (p. 12)

Según lo anterior, puede apreciarse que, desde el ABPr, los estudiantes se interrelacionan con su propio yo, con los otros y con las dinámicas de la realidad. Similarmente a un aprendizaje basado en problemas –ABP–, aprehende intencionalmente a identificar las distintas vicisitudes que constituyen la dimensión humana; preparándolo con anticipación -y con significado- para la vida transpersonal, social, laboral y profesional. A partir de esto, Perrenoud (2004) manifiesta: “esta situación de aprendizaje, no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver”. (p.25). Ahora bien, para detallar el tema en cuestión, es imprescindible e inexorable ofrecer y entender las propiedades más relevantes en torno a tal método didáctico.

2.6 Orientaciones metodológicas para incursionar en el aprendizaje basado en proyectos

Como se ha venido sustentando, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por su condición pragmática, contempla el desarrollo de fases garantes del grado de funcionalidad y eficacia educativa. De manera



sucinta, se hace alusión a tres principios claves para incursionar en el ABPr, a saber: la organización, la apertura y la apropiación. La organización es la planeación rigurosa, es decir, cumplimiento de los pasos conjunta y de manera consecutiva para lograr los propósitos planteados. La **apertura** consiste en la posibilidad de flexibilizar las nuevas condiciones que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, ser abiertos a nuevos propósitos posibles. La **apropiación**, entiéndase como la capacidad que tienen los principales actores del aprendizaje para tomar decisiones en beneficio del proyecto de aprendizaje, la toma de determinaciones oportunas para el ajuste y reajustes de su propuesta en curso. Al respecto, Pozuelos y Rodríguez (2008) aseveran:

El trabajo por proyecto no significa articular actividades y experiencias según una caprichosa secuencia, antes, al contrario, esta forma de abordar el *currículum* encierra una necesaria organización que asegure que los aprendizajes se efectúan y la dinámica de clase discurre según una lógica razonable.

Pero eso dista mucho de un plan cerrado y dispuesto definitivamente (...). En consecuencia, podemos confirmar de partida que junto a la necesidad de planificación y el conocimiento de una secuencia básica siempre hallamos alusiones a la apertura y capacidad de adaptación. (p. 16)

Tales principios cobran mayor sentido al originar distintos procesos intracurriculares, epistemológicos, sociales e interactivos, los cuales, a su vez, gestan como apoyos elementales a las siguientes fases específicas; son una iniciativa para propiciar las reflexiones desarrolladas a lo largo y ancho del presente documento. Estas pueden variar de forma flexible según criterios teóricos y contextos que implican la aplicabilidad de este tipo de métodos didácticos.

2.6.1 Fase de selección

Consiste en elegir un tema o un “contexto particular”, que sirve de fundamento de indagación y/o investigación para los estudiantes en perspectiva a los referentes curriculares de los cursos, quienes deberán, luego, recoger información al respecto, teniendo en cuenta los siguientes cuestionamientos: ¿qué se desea saber?, ¿qué se sabe del tema?, ¿qué se quiere comprender de esta realidad particular?, ¿qué aportes se realizan ante lo comprendido? y ¿qué se requiere saber para lograr tales cometidos?

2.6.2 Fase de diseño

Es la planificación u organización de la situación o problema a tratar, tema, tópico, contexto específico, etc., de manera conjunta, mediante la confección de grupos de trabajo, los cuales tendrán que proponer el planteamiento del problema a interpretar, fijando un cronograma de actividades. Algunas preguntas bases son las siguientes: ¿cuál es el problema identificado, propuesto o simulado? y ¿qué se propone para solucionarlo?

2.6.3 Fase de búsqueda

Proceso entendido como la capacidad de consultar o averiguar referentes conceptuales y prácticos en pro de las posibles soluciones que se pueden utilizar en el problema reconocido. Seguidamente, los educandos interactúan de forma exploratoria en su respectivo “contexto”, con el fin de seleccionar y examinar datos al respecto; condición necesaria para terminar con el proceso iniciado. Las preguntas que se pueden formular son las siguientes: ¿qué autores se deben emplear?, ¿qué bibliografías se utilizará?, ¿qué antecedentes existen sobre esta problemática?, ¿qué observaciones se tendrán en cuenta al respecto?, ¿qué se va a indagar?, entre otras.

2.6.4 Fase de autorreflexión

Conjunto de acciones ejecutadas por todos y cada uno de los integrantes que conforman los grupos de trabajo, las cuales ayudan a intervenir de modo directo en la situación-problema, previamente identificada, fundamentada, simulada e interpretada; es decir, el alumnado, en esta última etapa, toma



una serie de determinaciones para resolver en el contexto indagado, asunto que, a su vez, recae en las habilidades de autocuestionamiento, aprendizaje autodirigido. Esta característica muy difundida por el modelo constructivista también es denominada bajo los siguientes conceptos: concienciación cognitiva, metacognición y/o pensamiento crítico, valoración crítica o aprendizaje significativo. En este trabajo colaborativo, para contemplar nuevos horizontes de búsqueda y conocimiento, los interrogantes pueden ser los siguientes: ¿qué se hará para incidir en el entorno?, ¿qué se tiene en cuenta frente a aquello?, ¿qué se aprenderá?, ¿cuáles conclusiones pueden extraerse de esta situación-problema?, ¿para qué esto?, ¿cómo es tal realidad? y ¿qué se puede proponer ante este problema?

De igual manera, Tippelt y Lindemann (2001) sugieren que en la primera fase se debe recopilar la información necesaria para la resolución del problema o tarea abordada. También, consideran clave el uso de las fuentes de información en libros, revistas especializadas, manuales, películas, vídeos, etc.; poner atención, sobre todo, en los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, así como en las experiencias significativas grupales, la motivación que se debe incentivar al trabajo colaborativo, autónomo y responsable para el logro óptimo de las diferentes fases del proyecto.

2.7 Conclusiones

Posibilitar un currículo flexible, en el que cobre importancia el diálogo coherente entre directivas, docentes, estudiantes, asignaturas y evaluaciones, mediados por el ABPr, más allá de individualismos, profesionalismos y academicismos. Las reflexiones y postulados planteados en el cuaderno docente buscan, ante todo, animar, estimular y transformar el trabajo de la formación humana competente, que forje sujetos con principios y valores colaborativos, éticos, investigativos y con responsabilidad social.

En este sentido, la formación profesional propende por la interrelación comunicativa de los distintos ambientes y comunidades que trascienden el espacio de clases (conocimiento extramural), propiedad que al mismo tiempo le exige argumentar y posteriormente socializar su experiencia de forma multidimensional. Además, apertura el correcto uso de los elementos discursivos, interdiscursivos, materiales interactivos, a favor de su proyecto a diseñar y ejecutar.

En la actualidad, se enfatiza mucho el empleo de instrumentos telemáticos en pro de la educación, para alinear los procesos de enseñanza-aprendizaje con la ola de los *mass-media*. Sobre esto tenga en cuenta lo siguiente:

Hay tres razones fundamentales que justifican que las TIC tengan una presencia especial en cualquier proyecto: (1) su capacidad de motivación - y atracción - del alumnado, (2) el acceso a fuentes de información y (3) las posibilidades que las TIC ofrecen para la gestión del propio proyecto, el manejo de datos y la realización del posible producto del proyecto o la tarea integrada. (Trujillo, 2012, p.13)

Se puede decir, entonces, que hay un crecimiento epistemológico, puesto que los discentes no solo incursionan de manera intensa y seria en el mundo investigativo, intelectual y/o científico, sino también aporta teórica y metodológicamente en el mismo con la intención de indagar e interpretar el saber del universo. También se presenta un despliegue afirmativo de su dimensión personal e interpersonal, ya que el estudiantado gana en autonomía, autoestima e interés, aspectos centrales para lograr su autocomprensión y entendimiento en torno a los acontecimientos que pasan dentro y fuera de sí mismo (“yo, *alter ego*, contextos”, etcétera). Tal rasgo es trascendental en su formación existencial, social y profesional, pues es importante recordar que una educación holística o integral es posible en la medida en que exista.

Es necesario decir que, una educación con existencia cobra mayor relevancia, pues esta adquiere rasgos de humanidad, interacción y transmutación, además, existir significa volverse “otro” frente a lo(s) “otro(s)”. Existir es vivir, tener vida. Vocablo que proviene del latín “existere” que significa existir, nacer, salir de, estar fuera de, fuera de nosotros mismos, es decir, endógena y exógenamente, ganando



en cognición, sensibilidad, emotividad, y psicofuncionalidad. Tal planteamiento, favorece la enseñanza constructivista y cuestiona la meramente directa. Sobre esto, tenga en cuenta el prelude del presente documento, por eso, Tippelt y Linderman (2001) afirman:

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje, el método de proyectos debe entenderse como un proceso interactivo entre el aprendizaje y el mundo laboral, entre el individuo y el grupo. Las diferentes formas de autocontrol durante todo el proceso del proyecto hacen que los aprendices lleven a cabo un proceso permanente de reflexión sobre su forma de actuar (autodeterminación y responsabilidad propia de los miembros del grupo). (p. 12)

El ABPr en pleno siglo XXI ha tenido una fuerte acogida en la educación superior, porque centra su atención no solo en el estudiante como tal, sino también en las diferentes problemáticas que configuran el acontecer global y humano, lo cual implica que tales actores conviertan los contextos en tareas integradoras, las cuales serán resueltas con habilidades y competencias emotivas, intelectuales y sensitivas, es decir, de manera participativa, responsable, equitativa, científica y dialógica. Este es uno de los principales rasgos expuestos en el anterior segmento de la presente disquisición. Por eso, se enfatiza en que la didáctica se entiende como:

[...] un proceso de enseñanza basado en el alumnado, en el cual se tienen en cuenta sus intereses, además, la enseñanza basada en proyectos favorece la integración del currículum, la investigación, el desarrollo profesional, la inclusión de la diversidad, el rechazo de la monotonía y una perspectiva democrática de la educación. (Pozuelos y Rodríguez, 2008, pp. 11-13).

De lo anterior puede deducirse que, la práctica idónea de esta estrategia didáctica permite en los aprendices la concienciación actitudinal (actuación independiente, “aprendizaje autodirigido”, autoconfianza, etc.), la estimulación en sus destrezas emotivas (“intereses”, afinidades y placeres) y la asimilación enriquecedora y efectiva en torno a la transferencia de contenidos curriculares (incursión en situaciones-problema, “contextos”, mundo de la vida y profesional, razonamiento crítico e investigativo, interrelación social, entre otros). Aspectos trascendentales al concebir la labor docente como “aprendizaje significativo”, y a la misma educación como un acontecimiento dinámico capaz de concebir e interpretar a un discente activo, talentoso e íntegro.

Al respecto, se afirma lo siguiente:

Para poder desarrollar los diferentes tipos de competencias -sobre todo si nos referimos a una formación orientada a la práctica y a las situaciones de trabajo reales-, es necesario disponer de los métodos de enseñanza más apropiados.

El aprendizaje mediante proyectos fomenta una actuación creativa y orientada a los objetivos en el sentido de que se transmiten, además, de las competencias específicas, también las competencias interdisciplinarias a partir de las experiencias del propio alumnado. (Tippelt y Lindemann, 2001, p. 4).

Para Bravo (2012), el ABPr como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el aula, por un lado, proporciona una comprensión técnica y conceptual de la categoría pedagógica, fortalece los elementos estructurales que constituyen la esencia operativa del método como tal. Por otro lado, incentiva el aprendizaje significativo de los estudiantes, promueve el modelo pedagógico de la institución, la formación de valores, en este caso, los principios marianos y franciscanos, el espíritu crítico, el sentido ético, la transformación social, la inclusión, el respeto por los demás y por la creación, la fraternidad, la solidaridad y la dignidad humana.

El ABPr invita a estar atento a los cambios del contexto y a la formación permanente que conlleva enfrentar los nuevos retos de la formación, en un mundo cambiante y vertiginosamente inestable, que busca estar en investigación para resolver problemas de tipo afectivo y cognitivo, a nivel intra e interpersonal, laboral, académico y profesional, desde las diferentes dimensiones humanas. En esta



metodología, el docente, con su testimonio de vida, es reflejo de lo que es, entonces, debe ser el primero que debe generar el entusiasmo por la investigación en el aula, interpelación que invita a estar alerta con aquello que lo configura como un humanista de tiempo completo dentro y fuera de la institución educativa, haciendo del aula un taller, y como alfarero va moldeando detalladamente el proyecto con las manos del estudiante. De allí que, los estudiantes se vuelven discípulos continuadores de la construcción ciudadana, a la luz de los clásicos que no pasan de moda: Sócrates, Platón y Aristóteles, que unían su vida al proyecto pedagógico desde la coherencia con aquello que se piensa, se dice y se hace.

Generar competencias, al respecto, Sócrates, como pedagogo, entendió muy bien cuál debía ser la provocación que genera en las personas, cuando en el adagio popular se dice: “no dar el pescado, sino enseñar a pescar”, en otras palabras, propiciar las condiciones necesarias para que no solamente pesque, sino que la pesca la vuelva sostenible, para sí y para los otros, en conocimientos, destrezas y valores. Educar por competencias es desarrollar los cuatro pilares implícitos en todo ser humano: saber ser, saber hacer y saber valorar. Por lo tanto, no solo es educar para el trabajo, sino también para la vida integral, desde el cuidado de sí mismo y el cuidado de los demás (Foucault, 1994), dando como resultado un ser idóneo para construir ciudadanía.

Lo anterior exige idoneidad en el manejo, desarrollo y proyección de los conocimientos propios de la profesión en toda la vida. El desempeño educativo desde la misión y visión institucional genera un idioma pedagógico colectivo con los compañeros docentes; muchos de los productos académicos que se realizan durante un semestre son el fruto del diálogo interdisciplinario de orden colectivo, donde los estudiantes logran apropiarse y trascender los resultados de aprendizaje del curso como del ABPr.

En cuanto a la interacción y articulación de la eficiencia y la eficacia, la primera refiere a la organización, estrategias metodológicas y a los procesos de acompañamiento; mientras que la segunda indica los resultados de todos esos esfuerzos, los cuales se deben verificar a corto, mediano y largo plazo. De modo que, si uno de los dos es incompleto o falta, es como elaborar una silla con una sola pata, al principio se puede sostener, pero en cualquier momento se puede caer, pero si la silla se la construye con las cuatro patas, la probabilidad de ser autosostenible es mayor. Esto significa, entonces, que dentro del modelo pedagógico con enfoque constructivista moderado, en coherencia con la teleología misional y teniendo en cuenta el contexto mariano, el estudiante asume el rol protagónico de la solución de problemas reales de la vida cotidiana, tomando posiciones “metacognitivas”, como posibilitador de resoluciones innovadoras y posconstructivistas de los conflictos analizados. Gracias a ello, puede decirse que una estrategia estructurada con problemas permite que el aprendizaje sea constante y dinámico, puesto que el autoaprendizaje es una búsqueda permanentemente de datos referenciales para comprender las distintas dificultades que interactúan con ellos mismos.

En esta dinámica se exalta el papel del trabajo en equipo, ya que permite activar el sentido de cooperativismo y fraternidad (axiología propia del pensamiento mariano y franciscano), destacándose el desarrollo del pensamiento crítico, pues la toma de una posición argumentativa es innegable para el “aprendizaje autodirigido”, para la consolidación de toma de decisiones racionales y conductuales. Por ende, a través de esta estrategia didáctica, la participación de los discentes y su educación es cada vez más integral, íntegra y, también, significativa y significativa. Por lo tanto, es imprescindible indicar que este tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje no son, en ninguna medida, un corpus rígido y absoluto, por el contrario, son más bien alternativas dúctiles, capaces de enriquecer en mayor medida el trabajo del profesorado, para que cada maestro tome una posición individual, profesional y social ante el hecho *de-formar* a sus estudiantes.

Este último juego lingüístico y deconstructivo sirve para complementar la idea de la educación como un acto de existencia, puesto que si el docente posee su gusto y sensibilidad en aquello que profesa y sustenta, trastocará con profundidad la mente de sus aprendices en pro de su respectiva transformación personal, vital, psíquica, afectiva, motriz, etc. (*de-formar*). Quizá aquí reside el éxito de una educación basada en la diversidad, la eficacia e interhumana, por eso,



para poder ser maestro es necesario amar algo; (...). Nadie puede enseñar lo que no ama (...). De los pocos profesores que a uno le queda un buen recuerdo son precisamente aquellos a los que se les notaba que amaban y sentían lo que estaban enseñando, independientemente de la materia que fuera. (Zuleta, 2005. pp. 38-39)

Finalmente, el colectivo docente consideró pertinente señalar –no como camisa de fuerza– que los aspectos constitutivos propuestos de la metodología del ABPr se pueden tomar como ruta intelectual para el planteamiento de las estrategias y actividades consensuadas con los estudiantes y las comunidades beneficiadas, así mismo, como pauta estructural, que permite la sistematización de las experiencias de la formación humana competente, descritas en el tercer capítulo.

Figura 7

Aspectos constitutivos del ABPr



Aspectos constitutivos de experiencias
APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS
Formación Humana Competente
Departamento de Humanidades

I Título

II Introducción

III Descripción del problema o realidad abordada

IV Justificación y pregunta según el Aprendizaje Basado en Problemas

V Objetivos: general y específicos

VI Metodología: toma de decisiones en torno a:

1. Exploración y/o diagnóstico / problemas y necesidades.
2. Fundamentos conceptuales curriculares del curso de Formación Humana Competente.
3. Planeación y ejecución: cronograma de actividades / logística y recursos / presupuesto.
4. Evaluación: informe de experiencias significativas con testimonios de los educandos / docentes / beneficiarios (registro de fotos, videos, entrevistas, etcétera).

VII Conclusiones



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.

Como se observa en la Figura 7, las etapas del ABPr están sugeridas de manera dinámica y concreta, entender que la dinamización de los proyectos “se encuentra siempre en construcción y puede ser modificada según los inputs que recibe por parte de las personas que intervienen en él o procedentes del contexto que rodea a sus participantes”. (Pozuelos y Rodríguez, 2008, p. 7). La cita anterior, sirve para colorario del presente texto y también como referente conclusivo, para animar a todos aquellos colegas maestros que se atreven a innovar en la práctica pedagógica sustentada en el ABPr.



Referencias

- Bravo, A. (2012). *El aprendizaje basado en proyectos y su uso para la educación en valores* [Tesis de maestría, Universidad Pública de Navarra]. Upna. <http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/15022>
- Castells, M. (1996). *La era de la información* (Vol. 1). Siglo XXI.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Morata.
- Enciclopedia.com (2020). Método de Proyecto. <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/project-method>
- Foucault, M. (1994). *La Hermenéutica del sujeto* (F. Alvarez, Trad.). La Piqueta.
- Ibáñez, P., Fasce, E. y Ramírez, L. (1996). *Modernización de la enseñanza de la medicina el aprendizaje basado en problemas*. Universidad de Concepción.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28),158-180.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Editorial Sarpe.
- Manzanares, A. y Palomares, M. (2015). Tutoría y mediación en el Aprendizaje Basado en Problemas. En A. Escribano, Á. del Valle (coords.), *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) Una propuesta metodológica en la educación Superior* (pp. 91-114). Narcea Ediciones
- Marroquín, M. (2011). *Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana 2007-2010. Compartir es Multiplicar*. Unimar.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. UNIMAR.
- Monterroso, A. (2008). El grillo maestro. En *La oveja negra y demás fábulas*. Letra e.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pozuelos, F., y Rodríguez, F. (2008). Trabajando por proyectos en el aula. Aportaciones de una investigación colaborativa. *Investigación en la Escuela*, 66, 3-23.
- Tippelt, R. y Linderman, H. (2001). *El método de proyectos*. <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Toledo, P. y Sánchez, J. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia universitaria. *Revista Profesorado*, 22(2), 471-491. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7733>
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía - Didáctica de la Educación Musical*, 55, 7-15.
- Universidad Mariana. (2014-2020). Plan de Desarrollo Institucional 2014-2020. <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/plan-desarrollo2014-2020.pdf>
- Zuleta, E. (2005). *Educación y Democracia. Un campo de combate*. Omegalfa.

Capítulo 3.

Experiencias significativas de aprendizaje basado en proyectos en la Universidad Mariana

En este apartado, los autores se han propuesto sistematizar las experiencias vividas con los estudiantes y las comunidades donde se logró hacer la interacción y proyección social, dando razón de los fundamentos conceptuales y metodológicos, los resultados de aprendizaje y los propósitos prácticos de los cursos en mención, acorde con el modelo pedagógico de la institución, principios y valores misionales que marcan el sello indeleble de la identidad institucional, desde las miradas holísticas de los saberes del saber, hacer y ser, según los perfiles ocupacionales de la formación profesional ofertada por la *alma mater*; pues, el liderazgo de la formación humana competente que oferta el Departamento de Humanidades busca, sobre todo, fundamentar y contribuir con la misión social que propende por “la excelencia educativa para la transformación social”.

Las experiencias sistematizadas están estructuradas bajo unos criterios comunes consensuados con los estudiantes, respecto al diseño o planteamiento, ejecución y evaluación; se recogió las impresiones de docentes, estudiantes y la voz de algunos de los sujetos de las comunidades beneficiadas. En este sentido, se da prevalencia a las expresiones vivas de los aprendizajes significativos de cinco proyectos desarrollados y liderados por el Departamento de Humanidades, en los diferentes programas profesionales, en los últimos cinco años (2014 a 2019), a saber: “Generación Compasiva” del curso de Humanismo Cristiano; “Universidad Descalza” del curso de Pensamiento Filosófico; “Socioantropología y Contexto” del curso de Antropología; “Manos al Ambiente” del curso de Ética y Profesión; “Universo de la Palabra” del curso de Lectura y Escritura Académica.



3.1 Generación compasiva aprendizaje basado en proyectos. Curso: Humanismo Cristiano

Eyner Fabián Chamorro Guerrero

Cítese como: Chamorro-Guerrero, E. F. (2022). Generación compasiva aprendizaje basado en proyectos. Curso: Humanismo Cristiano. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 61-71). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c9>

“Descubrimiento del rostro del Dios de Jesús, que se revela en la historia y a quien se le encuentra en la realidad”
Justicia, Paz e Integridad de la Creación –JPIC–

3.1.1 Introducción

El Humanismo Cristiano, curso de formación institucional de la Universidad Mariana para los programas de pregrado y posgrado, busca incentivar en los estudiantes los fundamentos y valores humano-cristianos marianos y franciscanos de manera experiencial, acordes con los principios misionales institucionales de carácter católico de la formación profesional. Para tal propósito, desde hace cinco años, los docentes vienen innovando estrategias de formación fundamentadas en el aprendizaje basado en proyectos, considerando que la formación no puede limitarse a la fundamentación conceptual en el aula, con limitadas posibilidades de praxis experiencial formativa, sino que va más allá; propende por la praxeología pedagógica para la plena vivencia de los valores que promueve. Pues, en la era de la formación positivista y pragmatista de la ciencia y la tecnología, las concepciones minimizadas de aporte de las humanidades y las competencias blandas, posibles acepciones de relleno o costura en la malla curricular, frente a una eminentemente crisis humanista de la cultura moderna, urge hacer efectivo los retos misionales evangélicos que tiene la universidad en el siglo XXI, aludiendo a la tarea pertinente de la responsabilidad social universitaria, humanizando las ciencias.

Al respecto, en la Universidad Mariana, la sistematización del ABPr denominado Generación Compasiva, impulsado en el curso de Humanismo Cristiano, busca ser garante de la formación socioantropológica y teológica, respondiendo a la “excelencia académica para la transformación social”, coherente con los fundamentos del modelo pedagógico constructivista moderado, la contemplación multiperspectivista crítica de la realidad humana, la sensibilización y el planteamiento de acciones transformadoras latentes. En este sentido, la experiencia se consolidó gracias a los aportes de los docentes, que asumen con sentido de pertenencia y compromiso social, la orientación de los fundamentos humano-cristianos competentes en la formación profesional.



Figura 8

Generación compasiva. Banner del proyecto



Fuente: Proyectos APPr Departamento de Humanidades, 2021.

En las palabras del magíster Luis Eduardo Pinchao y luego de los docentes líderes del curso, el proyecto Generación Compasiva nace a partir del análisis de dos documentos del teólogo José Antonio Pagola: poeta de la compasión y poeta de la misericordia de Dios. Empezó como tema de estudio, en el aula de clase, dentro del curso académico, posteriormente, el tema fue llevado a la mesa académica de los docentes responsables de esta cátedra, a razón de pensar y reflexionar sobre los valores y principios centrales de la Universidad Mariana, como institución de confesionalidad católica. Sin embargo, fueron las expectativas que este tema ocasiona en los estudiantes, cuando se llegó a concluir que, la compasión y la misericordia son los modos de ser y de actuar de Dios, y que ello constituye su mayor deseo para la humanidad, lo que llevó a la idea de plantear un proyecto que abrace y promueva, en y desde los jóvenes, estas virtudes.

3.1.2 Descripción del problema

Los referentes orientadores metodológicos inspiradores de Generación Compasiva se sustentan en los principios y valores espirituales franciscanos del movimiento “Justicia, Paz e Integridad con la Creación” –JPIC–, que busca ser un proyecto de Dios para toda la creación, el redescubrimiento del rostro del Dios de Jesús, manifestado en la historia y en los hechos de la vida. Su seguimiento implica un reconocimiento y un seguimiento, la conversión y apertura de corazones compasivos y misericordiosos, la toma de consciencia y lectura de los signos de los tiempos y la respuesta a los retos de los hechos de deshumanización de la relación del hombre con la creación, con el Dios de la vida y con la hermandad humana, asumiendo acciones en pro de la construcción integral del Reino de Dios (JPIC, Orden Frailes Menores, 2016).

Por lo tanto, se parte de la suscitación de tres momentos experienciales. El primero, del ver o contemplar la problemática del ser humano de manera integral, se llega a comprender que los estilos de vida posmoderno promueven un ser humano individual exitoso, materialista y consumista, carente de sentido empático por las necesidades de los otros y la contemplación de la obra creadora para su dignificación y cuidado, aquí se precisan las problemáticas y los llamados de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2022). Al respecto, precisamente, ante esta realidad, aumenta el número de psicólogos, neurocientíficos y líderes espirituales, que advierten formar al ser humano en la inteligencia espiritual; así, también crece la cifra de educadores decididos a educar



para la vida compasiva. Esta perspectiva educativa representa una importante alternativa de contribución a la paz social, los derechos humanos y el empoderamiento de los deberes responsables para con los demás y con el planeta.

De ahí que, en la suscitación del segundo momento, del juzgar o discernir, se favorecen espacios vitales para la praxis de la compasión; es apostarle a la humanización de la escuela y la universidad; hace ver en los demás la semejanza de criaturas de Dios, investido de dignidad y grandeza; ayuda a entender el valor de la vida en perspectiva del otro, siempre en procura de que los demás vivan dignamente, atendidas, al menos, sus necesidades básicas; visionar cooperativamente posibles acciones en pro de la dignificación del ser humano. Aquí se precisan los llamados del papa Francisco con respecto al cuidado de la casa común, la santidad y la hermandad global.

Al respecto, Granda (2016) considera esencial educar en la ética y la moral desde la perspectiva de la compasión, es el medio que permite formar en los valores altruistas: solidaridad, justicia, amor y libertad. Los maestros formados con rezagos de la educación del siglo XX corren el riesgo de replicar aún en recintos universitarios el aprendizaje basado en contenidos, donde el docente es agente del saber, decide previamente la minuta de saberes, que, según su formación disciplinar, lo lleva a definir la enseñanza que debe impartir y las estrategias para evaluar lo enseñado.

Finalmente, el tercer momento tiene que ver con el actuar o misionar, reto innovador de la acción o respuesta concreta a los problemas contemplados y discernidos, superando precisamente metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionalista. La propuesta formativa del aprendizaje basado en proyectos – ABPr– o Project-Based Learning –PBL– genera una metodología en la que los estudiantes adquieren un rol activo, incentivando y favoreciendo la motivación académica por grupos de estudio o *Study Circles*. En el liderazgo responsable, con la motivación y el acompañamiento del docente, se llega a la cristalización de propuestas, según los intereses de los grupos, ya sea para la dignificación de la vida humana, el cuidado de la casa común y el cuidado de los seres vivos no humanos.

Los ABPr se intencionan en tres fases o pasos, donde se busca fomentar las competencias para la vida, instando el aprendizaje para la vida, superando expectativas de respuestas más allá de la nota, llevando a los jóvenes a vivir con autenticidad experiencias de formación transformadoras y liberadoras, desde los principios de actuación de Jesús: el amor, la compasión, la misericordia y el perdón (Pagola, 2005).

En el proceso de fundamentación y estructuración del proyecto, se evidenció que, en los últimos diez años, se han incrementado los estudios científicos sobre la naturaleza y funciones de la compasión, así lo reseñan la Universidad de California (2012) y la UC Verkeley (2015), en cuyas investigaciones se puede concluir que, el sistema nervioso está diseñado para conectarse de forma inmediata con los demás, pero que esta capacidad necesita desplegarse y potenciarse.

Con los aportes provenientes principalmente de la psicología positiva y la neurociencia, y los provenientes del Evangelio de Jesús de Nazaret, con relación al modo de ser y actuar de Dios, se logró consolidar el proyecto Generación Compasiva, en el cual subyace no solo la idea de potenciar esta virtud como capacidad y cualidad, sino también las bondades humanas a las que da lugar su praxis. Esta es una tarea de suma responsabilidad tanto de los padres de familia como de los educadores, pues, la misión última de la educación es precisamente conducir, orientar y acompañar a los seres humanos hacia la convivencia armónica, la vida virtuosa y digna.

En este sentido, el Evangelio de Jesús de Nazaret da las pistas para precisar tal pretensión, pues nadie como él entendió, vivió y formó a sus discípulos para concretizar el Reino de Dios en la praxis de la compasión y la misericordia (Pagola 2007), como condición fundamental para causar una vida digna y dichosa para todos, comenzando por aquellos más humillados y pisoteados por los sistemas imperantes. Esto último representa para Jesús la puerta de acceso a la vida compasiva y misericordiosa.



El cultivo de esta virtud inicia por aprender y enseñar a condolerse del dolor ajeno y de aportar en su recuperación de forma generosa y desinteresada, de manera ejemplificante para los jóvenes universitarios, desde la perspectiva teológica y antropológica; las alternativas de humanidad de María de Nazaret, Francisco de Asís y Caridad Brader, referentes auténticos de vida cristiana y alternativas de compromiso, amor y servicio para la vida personal, social y profesional.

De ahí que se suscita la contemplación de la alternativa de María de Nazaret, joven de su pueblo (Moracho, 1990), que dijo Sí al plan salvífico de Dios misericordioso, asumiendo todas las consecuencias sociales y culturales de su tiempo. Así mismo, valoran la alternativa de Francisco de Asís, quien encontró en la austeridad la perfecta alegría, una vida de paciencia y abandono al amor de Dios. Finalmente, los espíritus jóvenes se identifican con la alternativa de Caridad Brader, porque les interpela profundamente el llamado: “Hay que probar la sopa de los pobres” (Boxler, 2010), expresión gratuita de amar la pobreza, actitud misericordiosa de atender las necesidades de los empobrecidos, preocupación cristiana de velar por el bienestar integral de los otros, manifestación caritativa dignificadora de la condición humana, en especial de la mujer nariñense.

De esta manera, se acogen con profundidad los llamados del papa Francisco a través de sus obras: Laudato Sí (2015), Fratelli Tutti (2020), la Carta Apostólica Patris Corde con motivo del 150.º Aniversario de la Declaración de San José como Patrono de la Iglesia universal (2020), Exhortaciones Apostólicas Gaudete Et Exsultate (2018) y Querida Amazonía (2020), referentes de reflexión inspiradores del proyecto Generación Compasiva.

3.1.3 Justificación

El humanismo que propone el cristianismo es un humanismo integral; penetra en todas las dimensiones de la persona y la compromete en la búsqueda de una sociedad fraterna, justa, solidaria, sin clasismos; una sociedad cohabitada por seres humanos cada vez más generosos, serviciales, amorosos, compasivos y misericordiosos en consonancia con el proyecto humano de Jesucristo. (Marroquín et al., 2016, p. 48)

En este sentido, el curso hace énfasis en los referentes del Humanismo Franciscano, Mariano y de la Beata Caridad Brader, y se enfoca en la mirada crítica multiperspectivista de los problemas que atañen al tiempo de hoy.

El ABPr denominado Generación Compasiva, –aludiendo al ser joven y estudiante universitario con dones, talentos y capacidades para compartir desde actuaciones de misericordia, compasión y perdón–, precisamente, en la universidad, es un llamado alternativo del humanismo cristiano, vivir a plenitud la gracia de ser joven en el tiempo actual, transformando en el diario vivir los conceptos de verdad, libertad y amor.

Desde los principios y valores misionales de la institución y desde los propósitos específicos del curso, que propende por una formación para la vida, inquietando, motivando y persuadiendo a asumir en la formación profesional los valores del servicio y la responsabilidad, haciendo de la ciencia y de los saberes cotidianos encuentros para humanizar la ciencia, aportar a la superación de las injusticias sociales y asumiendo actitudes para la responsabilidad social de manera integral. De esta manera, los subproyectos, que los grupos de estudio intencionan, ponen en práctica las actividades ocupacionales del perfil que ostentan las carreras profesionales, en perspectiva de los valores del humanismo cristiano integral. Así mismo, se suscita la identidad de los valores franciscanos, valorando y reconociendo en la vida y obra de María de Nazaret, Francisco de Asís y Caridad Brader modelos juveniles para una vida humana y cristiana de amor y servicio.



3.1.4 Planteamiento metodológico de los ABPr en el curso de Humanismo Cristiano

El diseño de la estrategia del ABPr en el curso de Humanismo Cristiano plantea aspectos relacionados con el proceso formativo, sustentado en competencias para la vida y preguntas problemáticas que suscitan, según los contextos de la formación profesional, las iniciativas y puestas en marcha de las experiencias. Para tal propósito, se sugiere orientar a los estudiantes mediante la motivación, planteamiento y ejecución de experiencias ABPr con el método misional de la Teología Latinoamericana y la Espiritualidad Franciscana en tres momentos: Ver o Contemplar, Juzgar o Discernir y Actuar o Misionar, concretizando el diseño, el desarrollo y reporte final de las experiencias en los subproyectos de inspiración juvenil. Así mismo, se plasma algunas impresiones y reflexiones en torno a las vivencias de la compasión como principio de actuación alternativo social.

3.1.5 Objetivo general

Fomentar experiencias formativas de aprendizaje basado en proyectos para la praxis de los principios de actuación del humanismo cristiano integral a nivel personal, social y profesional.

3.1.6 Objetivos específicos

1. Plantear aspectos orientadores conceptuales y metodológicos para el diseño de experiencias de aprendizaje basado en proyectos.
2. Orientar y acompañar los procesos motivacionales de trabajo colaborativo de subproyectos de Generación Compasiva, sustentados bajo la metodología del del ABPr.
3. Valorar y sistematizar las experiencias formativas significativas vividas por parte de los estudiantes en los subproyectos colaborativos.

3.1.7 Perspectiva curricular del curso de Humanismo Cristiano formulado en competencias profesionales para la vida desde el ABPr

En el Departamento de Humanidades se viene proponiendo y propiciando estrategias de aprendizaje enmarcadas en el modelo pedagógico constructivo moderado, apuntando al desarrollo de competencias profesionales para la vida. El hecho es lograr que en el acto educativo se involucren ambientes y estilos de aprendizaje pertinentes, que admitan al estudiante ser el protagonista y gestor de su formación profesional. Por lo tanto, a partir de la revisión y valoración del curso de Humanismo Cristiano, su justificación en la estructura de las mallas curriculares de los programas académicos, en coherencia con los principios filosóficos de la institución y los valores humano-cristianos, se contempla los siguientes aspectos:

3.1.7.1 Competencia. Apropiar la visión cristiana del ser humano, a partir del análisis de fuentes bíblicas, teológicas, filosóficas y antropológicas, con el fin de promover la dignidad y las relaciones compasivas.

3.1.7.1.1 Pregunta integradora. ¿Cómo apropiar la visión cristiana del ser humano, a partir del análisis de fuentes bíblicas - teológicas, eclesiales, filosóficas y antropológicas, con el fin de promover la dignidad y las relaciones compasivas?

3.1.7.1.2 Resultados de aprendizaje:

1. Comprende, en los fundamentos bíblico-teológicos, eclesiales, filosóficos y antropológicos, los propósitos y presupuestos del Humanismo Cristiano para la formación profesional.



2. Analiza el proyecto humanizador alternativo de Jesús de Nazaret, contemplando los valores del Reino de Dios contenidos en su Evangelio.
3. Emprende estrategias de ABPr para la praxis del proyecto humanizador de Jesús, en consonancia con las Alternativas de María de Nazareth, Francisco de Asís y Caridad Brader.

A partir de estos aspectos, en la Tabla 7 se muestra la propuesta curricular del curso sustentada en la formación basada en ABPr.

Tabla 7

Momentos, subpreguntas y actividades de Generación Compasiva

No.	Momentos	Subpreguntas	Actividades
1.º	Ver o contemplar: mirada multiperspectivista cristiana esperanzadora de la realidad de los dramas humanos y sus consecuencias	¿Cuáles son los principales presupuestos y fundamentos del Humanismo Cristiano?	Conformación de los <i>Study Circles</i> : Lectura crítica de las problemáticas emergentes del drama humano, contemplados en los Objetivos de Desarrollo Cristiano (OBS), desde la perspectiva cristiana a través de exposiciones temáticas, diseño de organizadores gráficos y sondeo de contextos locales y globales
2.º	Juzgar o discernir: con la iluminación bíblica, teológica, eclesial, antropológica y filosófica, se revisan analíticamente, de manera integral, las causas y consecuencias de las problemáticas humanistas en los contextos	¿En qué consiste el proyecto humanizador de Jesús y cuáles son los valores centrales de este proyecto al que llamó Reino de Dios?	<i>StudyCircles</i> : Contrastación de las propuestas alternativas de Jesús, principios de actuación de la compasión frente a los problemas humanistas referentes a verdad, amor y libertad, en los contextos: social, político, económico, ético, científico-tecnológico, ambiental, educativo y legal
3.º	Actuar o misionar: emprenden con eficacia el diseño cooperativo de experiencias de ABPr de “Generación Compasiva” como propuestas transformadoras solidarias, que coadyuven hacia una cultura más solidaria	¿Qué estrategias hacen posible la praxis del proyecto humanizador de Jesús de Nazaret, María de Nazaret, Francisco de Asís y Caridad Brader?	Metodología de <i>Brainstorm</i> o lluvia de ideas para el planteamiento, ejecución y reporte final de subproyectos por intereses formativos de los <i>study circles</i>



3.1.8 Momentos experienciales

Desde el diseño curricular flexible, los docentes intencionan los ABPr en un ambiente consensuado con los estudiantes, llegando a acuerdos y miradas comunes asertivas, que llevan a asumir compromisos personales y de trabajo cooperativo, en donde las emociones y las ganas de hacer una obra social, cobra significancia y valor como principio de actuación de la compasión. Es por esta razón que se proyectan los tres momentos experienciales desde la perspectiva de la Teología Latinoamericana, Mariana y Franciscana.

3.1.8.1 Momento del ver o contemplar. El mundo actual requiere una lectura crítica de los sucesos o acontecimientos del drama humano, la toma de conciencia del obrar del hombre de manera holista y global. Es pertinente que los nuevos profesionales asuman su responsabilidad y se actúe en consecuencia, por lo tanto, se hace una lectura analítica de los problemas o retos que plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS), atendiendo al clamor de evaluar el actuar humano a 2030, para que la vida de la cultura y las nuevas generaciones sea viable. Este momento se consolida con la comprensión sistémica del Humanismo Cristiano, sus alcances formativos y propuesta o respuesta alternativa a los problemas complejos del hombre, todo esto comprendido en un mapa mental y sustentado en una entrevista oral.

3.1.8.2 Momento del juzgar o discernir. Los estudiantes, en los problemas de los *studys circles*, indagan los hechos y situaciones en los tiempos de Jesús, en cuanto a los siguientes aspectos: social, político, económico, legal, tecnológico y ambiental. De esta manera, a partir de la ficha de análisis, contrastan los aspectos indagados con los aspectos actuales y, a partir de las inferencias y contrastes, llegan a conclusiones problémicas. Finalmente, desde las enseñanzas y parábolas de Jesús, discierne lo que plantea con hechos y acciones, válidos para el tiempo actual.

3.1.8.3 Momento del actuar o misionar. Después de comprender y analizar los problemas en los *studys circles*, se apropian los principios de actuación de José Antonio Pagola y se plantea el diseño de las experiencias de Generación Compasiva, en los siguientes aspectos:

1. Título de la experiencia ABPr.
2. Logo/eslóganes.
3. Responsables: nombres de los integrantes del *Study Circles.*, curso, programa, semestre.
4. Descripción del problema: acercamiento del momento del ver o contemplar. (exploración o diagnóstico del contexto).
5. Justificación. Por qué y para qué se proyecta la acción solidaria, momento de Juzgar o Discernir.
6. Formulación de objetivos.
 - 6.1 Objetivo general.
 - 6.2 Objetivos específicos (3 objetivos según los tres momentos experienciales).
7. Diseño de las acciones solidarias en el cronograma de actividades, momento del Actuar o Misionar.
8. Reporte de experiencias significativas en evento de Expohumanidades Universidad Mariana.

En la Figura 9, se indica la estructura metodológica del ABPr; con el dinamismo y orientación del docente se le define los procesos y actividades.



Figura 9

Esquema de la metodología latinoamericana



Fuente: Proyectos ABPr, 2021.

3.1.9 Testimonios juveniles

Los docentes encargados del curso de Humanismo Cristiano asumieron con sentido de pertenencia y compromiso institucional los propósitos y razón de ser del curso. La relación de estudiantes que se hace en el 2.º capítulo, de 1.400 estudiantes de los diferentes programas, dan razón de las experiencias significativas marcadas en los espíritus juveniles, vivir a tope la vida de servicio con responsabilidad, desde la espiritualidad y fe cristiana mariana y franciscana.

La novedad es la vivencia colaborativa previa que, acudiendo a la capacidad propositiva y creativa con las herramientas digitales, esbozan los ABPr; según sus motivaciones optan por la misión sugerida con las siguientes obras: Comedor Madre Caridad, Hogar San José, Hogar de María, Hospital Infantil, niños de transición de la IEM Pedagógico, Fundaciones que se ocupan de las mascotas en condición de calle, entre otras; de acuerdo también con las propuestas posibles que puedan desarrollarse en las regiones de procedencia de los estudiantes. En la Figura 10 se indica el diseño de una de las actividades planeadas.



Figura 10

Banner de la experiencia

Aprendizaje formativo basada en proyectos
GENERACIÓN COMPASIVA
"Sed compasivos como vuestra Padre es compasivo" (Lc 6, 36)

**Celebración
Dignidad del adulto mayor**
Mayo viernes 25 de 2018
2:00 a 4:00 p.m.

- Integración fraternal
- Ágape franciscano
- Serenata al adulto mayor

Organiza:
Estudiantes de Trabajo Social II
Curso:
Humanismo Cristiano 2018A

 **UNIVERSIDAD MARIANA**
NET. 800.092.198-5

Fuente: Proyecto Generación Compasiva, curso Humanismo Cristiano, 2018.

Los testimonios de vida, vivencias y aprendizajes, de una u otra manera, marcan e inciden en la vida personal, social y profesional de los estudiantes de los diferentes programas, comprendiendo que los ideales misionales tienen un carácter y un llamado propio con autenticidad de la formación profesional Mariana y Franciscana. De esta manera, el grupo de ABPr de Generación Compasiva, estudiantes de Trabajo Social II 2018A, que visitó el Hogar San José, expresó: "nos llenó de mucho amor realmente compartir con los adultos mayores de la obra, nos permitió tener más sensibilidad y conciencia por quienes más lo necesitan, fue una experiencia enriquecedora y nos llenó de gratitud y alegría" (comunicación personal).

De igual manera, el testimonio del grupo ABPr de Trabajo Social III 2019A, al volver al aula después del encuentro con las niñas que acoge la obra Hogar de María, en el conversatorio, fue el siguiente:

Vivir como lo hizo Jesucristo es realmente un privilegio, es lo que debemos tener siempre presente en nuestras vidas al actuar, decidir y ser. Como jóvenes no podemos pretender andar por el mundo sin sentir amor, compasión, misericordia, respeto, tolerancia y demás atributos enseñados por un hombre tan perfecto como lo es Jesús de Nazaret. Es realmente gratificante compartir y ayudar sobre todo a los más vulnerables, es más grande el gozo cuando se hace para ganar sonrisas, esto fue lo que más nos llevamos del encuentro con las niñas del Hogar de María. Fue una experiencia desde el aprendizaje en valores, desde el humanismo de Jesús. Es una invitación a cada uno de nosotros ser mejores seres humanos con sentido crítico para la transformación social. (Comunicación personal)

En consonancia con lo vivido, la estudiante Paola Alvear Romo expresó:

La experiencia de Generación Compasiva ha servido para la vida personal de cada uno de nosotros los estudiantes, al ver cómo las hermanitas infunden a las niñas alegría, amor, fe y esperanza, motivos que lleva a ser niñas felices para su vida. Lo vivido y compartido esa tarde me lleva a reflexionar y



agradecer a Dios por la obra del Hogar de María, pues, aprendemos a saber acoger y dar un hogar a quien lo necesita, es una gran experiencia en mi vida y en mi camino como profesional. (Comunicación personal)

Así mismo, es motivante compartir los testimonios juveniles que, a partir de la experiencia vivida en el ABPr, por iniciativa propia deciden emprender acciones de bienestar y compasión con quienes lo necesitan, encontrando alegría en el dar y en el compartir de manera cristiana; se puede decir que se siembra la semilla generacional del compartir solidario. Por su parte, Juliana Tutistar, del grupo ABPr de Trabajo Social 2019A, que trabajó con las mascotas en condición de calle en la ciudad de Pasto, expresó:

Mi experiencia con los perritos habitantes de calle fue maravillosa, ya que pudimos recolectar suficientes recursos para poder comprarles alimentos, saber que al menos por un tiempo no pasarán hambre. También pudimos brindar una desparasitación a los que colaboraban con la recolecta de alimentos. Esta experiencia queda para nuestras vidas, para poder ser mejores personas y mejores profesionales. (Comunicación personal)

Por lo tanto, el proyecto Generación Compasiva, con el eslogan: “Sean compasivos como mi Padre es compasivo” (Lc 6:36), promueve procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez más cercanos a la realidad humana y los contextos en los cuales interactúan los futuros profesionales y próximos ciudadanos del mundo; tarea en la cual el trabajo cooperativo y solidario son claves para afrontar los problemas que aquejan a la humanidad y al ecosistema, como se indica en la Figura 11.

Figura 11

Grupo de estudiantes. Proyecto Amistad con los Animales



Fuente: Proyecto Generación Compasiva Humanismo Cristiano, 2019.

Cabe mencionar que, las nuevas teorías pedagógicas y el compromiso por una educación integral invitan constantemente a procurar procesos formativos contextualizados y direccionados hacia la consecución de una vida más justa, digna y sustentable para todos, a la manera de Jesús de Nazaret. Este es uno de los tantos caminos que pueden ayudar alcanzar este noble propósito, así sistematiza y relaciona, a continuación, el magíster Luis Eduardo Pinchao, una de las experiencias vividas con estudiantes del Programa de Psicología.



Referencias

- Boxler, C. (2010). *Los jinetes eran mujeres*. Religiosas Franciscanas de María Inmaculada.
- Francisco, P. (2015). *Carta Encíclica: Laudato si'* del santo padre Francisco sobre el cuidado de la casa común. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Francisco, P. (2018). *Exhortación Apostólica: Exhortaciones Apostólicas Gaudete Et Exsultate. Sobre el llamado a la santidad en el mundo actual*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html
- Francisco, P. (2020). *Carta Apostólica: Patris Corde con motivo del 150.º Aniversario de la Declaración de San José como Patrono de La Iglesia universal*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap_20201208_patris-corde.html
- Francisco, P. (2020). *Carta Encíclica: Fratelli Tutti del santo padre Francisco sobre la fraternidad y la amistad social*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Francisco, P. (2020). *Exhortación Apostólica Postsinodal. Querida Amazonía al pueblo de Dios y a todas las personas de buena voluntad*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20200202_querida-amazonia.html
- Granda, C. (2016). Educar desde la compasión. El escenario familiar como contexto. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 5(9), 63-79.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana*. UNIMAR.
- Moracho, F. (1990). *La Virgen María es María de Nazaret*. Ediciones Paulinas.
- Pagola, J. (2005). La alternativa de Jesús. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/teologica/PagolaAlternativaDeJesus.pdf>
- Pagola, J. (2007). *Jesús Aproximación Histórica*. P.P.C.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2022). ODS en acción. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Reina Valera. (1960). Biblia Online. <https://www.biblia.es/reina-valera-1960.php>
- Rodríguez, J., Daza, Z. y Rodríguez, C. (2014). *Formando la geografía de la compasión infantil en niños y niñas de cuatro a cinco años: propuesta didáctica de la compasión para el nivel jardín de la Casa Vecinal Villa de la Paz* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/266/
- UC Berkeley. (2015). Alterar la química cerebral nos hace más sensibles a la desigualdad. <https://news.berkeley.edu/2015/03/19/dopamine-inequality/>



3.2 Proyecto Meraki. Experiencia significativa de aprendizaje basado en proyectos. Generación compasiva. Curso: Humanismo Cristiano

Luis Eduardo Pinchao Benavides

Cítese como: Pinchao-Benavides, L. E. (2022). Proyecto Meraki. Experiencia significativa de aprendizaje basado en proyectos. Generación compasiva. Curso: Humanismo Cristiano. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 72-81). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c10>

3.2.1 Introducción

El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia pedagógica pensada para adquirir el hábito de trabajar en equipo, promover la corresponsabilidad en los procesos formativos y de aprendizaje, activar el pensamiento crítico, desplegar una visión holística de la realidad y dimensionar el aporte mancomunado del tridente docente-estudiantes-comunidad, con el fin de afrontar problemas reales y concretos del vivir cotidiano. Con base en estos fundamentos, se desplegó una experiencia de ABPr, llevada a cabo por estudiantes del segundo semestre del Programa de Psicología, en el marco del curso académico de Humanismo Cristiano. Dicha experiencia fue desplegada por ocho equipos de trabajo, los cuales fueron convocados y direccionados por un proyecto común denominado Generación Compasiva; no obstante, cada subgrupo desplegó una auténtica y particular praxis de ABPr.

El presente escrito recoge la experiencia de uno de los ocho subgrupos, denominado, por sus integrantes, como Meraki. Esta experiencia se ejecutó durante el periodo académico enero-junio de 2019. El grupo estuvo constituido por Gineth Rufina Ceballos Sánchez, Gabriel Mauricio Angulo Revelo, Angie Julieth Solarte Guancha, María José Méndez Mejía y Solanyi Marisol Arcos Rodríguez, estudiantes de segundo semestre del Programa de Psicología, quienes inician sus primeros contactos con las problemáticas y la realidad social del contexto en el cual interactúan.

El nombre Meraki, según los estudiantes, fue elegido entre muchas opciones que se llevaron a la mesa de discusión académica. Se optó por esta expresión a razón de que este vocablo, de origen griego, además de comportar una filosofía de vida que invita a poner el alma y el corazón en las acciones humanas, recoge de alguna manera los deseos y propósitos pensados por el grupo. En correspondencia con su significado, el grupo decidió adoptar como símbolo un corazón, formado por el cruce de dos manos, desde el cual emerge un frondoso árbol en forma de cerebro, para indicar que dicha expresión también invita a cada persona a colocar su creatividad y amor en todo lo que pase por sus manos y su vida.



Figura 12

Banner del proyecto



Fuente: Proyecto Meraki, curso de Humanismo Cristiano, 2019.

Por su parte, el proyecto Generación Compasiva busca educar a las nuevas generaciones para la praxis de la compasión a la manera de Jesús de Nazaret, porque considera que esta cualidad corresponde a la esencia de Dios y su manera de actuar; así actúa Él con relación a sus criaturas, y espera que los seres humanos actúen entre sí movidos por esta virtud. Tal convicción llevó a Jesús de Nazaret a cambiar el código de santidad de su pueblo: “sed santos porque yo, vuestro Dios soy santo” (Lev 19:2; 20:26) por “sed compasivos como vuestro Padre es compasivo” (Lc 6:36). El proyecto abraza este ideal y cree que educar para la vida compasiva ayudaría a gestar una vida digna, saludable y dichosa para todos, comenzando por la gente más humillada y pisoteada por los sistemas imperantes.

Desde esta espiritualidad, el proyecto Generación Compasiva promueve una educación centrada en el espíritu compasivo, con la esperanza de gestar una generación de jóvenes y señoritas capaces de actuar desde este principio en todos los ámbitos y escenarios sociales en los que interactúe. Una generación que, a la vez que encarna en actitudes y acciones concretas la virtud de la compasión, contagie e invite a otros a trabajar por el bienestar humano, la salud integral, las sanas relaciones interpersonales, el sostenimiento planetario, la conservación del medioambiente, etc. No se debe olvidar que la misión última de la educación, y en particular de las humanidades, es conducir, orientar y acompañar a los seres humanos hacia puertos de paz y felicidad plena, salud y vida digna, servicio social justo y desinteresado, entre otros.

Cada vez más, aumenta el número de psicólogos, neurocientíficos y líderes espirituales convencidos de que el cultivo de una mente compasiva ayuda a prevenir una diversidad de problemas psicológicos y subsanar las problemáticas derivadas de las conductas violentas, egocéntricas y competitivas; así, por ejemplo, la neurociencia ha demostrado científicamente que las prácticas de compasión disminuyen la ansiedad y la depresión, aumentan la tolerancia, promueve la salud y el bienestar personal. En igual grado se amplía el número de investigadores de diferentes ramas del saber, interesados en estudiar científicamente la naturaleza y función social de la compasión.

Así mismo, en el ámbito educativo aumenta significativamente el número de educadores decididos a formar para la vida compasiva, en tanto esta actitud humana representa una importante alternativa de contribución a la paz social, el respeto a los derechos y el compromiso con la responsabilidad social y el sostenimiento de la casa común: la madre tierra. Ven en ella la clave para la consecución de un porvenir tal como lo pensó y lo promovió Jesús de Nazaret. En consecuencia, viene bien plantear no solo modelos



educativos y pedagógicos basados en la compasión, sino hacer de esta capacidad natura-cultural un *ethos* universal.

Se espera que esta experiencia de ABPr incentive y mueva procesos de enseñanza-aprendizaje cada vez más cercanos a la realidad humana y a los contextos en los cuales interactúan los futuros profesionales y próximos ciudadanos del mundo; tarea en la cual el trabajo cooperativo y solidario son claves para afrontar los problemas que aquejan a la humanidad y al ecosistema. Cabe mencionar que, las nuevas teorías pedagógicas y el compromiso por una educación integral invitan constantemente a procurar procesos formativos contextualizados y direccionados hacia la consecución de vida justa, digna y sustentable para todos.

3.2.2 Ejes neuronales del proyecto

A continuación, se puede apreciar los ejes neuronales del proyecto Generación Compasiva. Aquí se hace referencia de forma generalizada para todos los grupos de estudiantes que hacen parte del curso de Humanismo Cristiano. A partir de esta base, cada equipo de trabajo configura y da una proclividad particular a sus proyectos, pues deben guardar una estrecha relación con el contexto, destinatarios y acciones a desarrollar.

Tema: Hacia un estilo de vida movido por la compasión.

Problema: ¿Cómo hacer de la compasión el principio base de la conducta humana?

3.2.3 Objetivo general

Hacer de la compasión el principio base de la conducta humana.

3.2.4 Objetivos específicos

- Comprender el sentido y la praxis de la compasión desde la perspectiva de Jesús de Nazaret.
- Llevar a cabo una experiencia de vivencia de la compasión con alguna persona o grupo de personas víctimas de las circunstancias o de la injusticia social.
- Compartir la experiencia vivida en sesión de plenaria, mediada por recursos tecnológicos, registro fotográfico, diapositivas, videos, etc.

3.2.5 Referentes teóricos

Se consolidó a través de tres textos base, los cuales están a disposición de los estudiantes, en la plataforma Classroom. Los referentes sugeridos corresponden a tres capítulos del libro *Jesús, aproximación histórica* (Pagola, 2007). La idea es que todos los grupos levanten su marco teórico desde estos documentos.

Como ejercicio de construcción de dicho marco, se invita a los estudiantes a extraer las ideas clave que den cuenta del sentido y razón de ser de la compasión como virtud humana, en este caso, sugerida y vivida por Jesús de Nazaret. Por lo tanto, se propone sacar las ideas centrales, luego los subtemas de cada capítulo (entre tres y cinco ideas por cada subtema).

3.2.6 Ejecución del proyecto

El despliegue se efectúa después de demostrar una considerable fundamentación teórica y de agotar dos sesiones de acompañamiento por parte del docente; una vez recibido el visto bueno con respecto a los componentes particulares del proyecto y las acciones a desarrollar por los estudiantes con la persona o grupo familiar elegido. Para ello, se dispuso unas orientaciones metodológicas y un cronograma del plan de acción a seguir, a saber:



1. Definir grupos de trabajo.
2. Desplegar el primer objetivo a partir del producto del marco teórico: inferir qué entendió Jesús de Nazaret por compasión, y describir cómo vivió Él la virtud de la compasión.
3. Precisar la familia o grupo de personas con los que se trabajará. Cada integrante del grupo debe llevar, a la mesa de la discusión, una propuesta de persona o grupo de personas destino (tener en cuenta, en primera estancia, personas cercanas al grupo familiar; segundo, vecinos del sector donde se vive; tercero, otras opciones).
4. Planear la actividad o las acciones a realizar con dicho grupo de personas. Para ello, se requiere hacer una primera visita, con el fin de observar y deliberar qué posibles acciones o actividad se podría realizar con ellos, y pactar una fecha de encuentro.
5. Realizar actividad para recoger recursos de financiación (los recursos no deben salir del bolsillo de los estudiantes o exclusivamente de sus padres). El compromiso es involucrar a familiares cercanos, amigos y vecinos. Será necesario comentar la acción que se pretende realizar con esa persona o grupo de personas y consensuar la manera cómo ellos podrían participar. La idea es presentar algunas opciones: voluntario apoyo económico, una libra de algún producto del consumo humano, ropa de segunda que esté en buen estado y que deseen compartirla, etc.
6. Vivir el encuentro con la persona o grupo de personas, según la fecha de encuentro prevista.
7. No tomar fotos ni videos durante los encuentros con los grupos de personas, a menos que se cuente con el consentimiento del grupo familiar, objeto del proyecto. Las evidencias fotográficas o de video solicitadas corresponden, sobre todo, al trabajo en equipo durante los procesos preparatorios y acciones de involucrar a terceros en la consecución de alimentos, ropa, contexto, etc.

Tabla 8

Cronograma de actividades Proyecto Meraki, curso de Humanismo Cristiano, 2019

Actividad	Tiempo				Descripción
	Hora	Día	Mes	Año	
Primer objetivo	7 a 9 a. m.	29 5	Marzo Abril	2019	Marco teórico
Evaluación del primer objetivo	7 a 9 a. m.	12	Abril	2019	Apropiación de los temas propuestos como marco teórico
Segundo objetivo	7 a 9 a. m.	26 3	Abril Mayo	2019	Precisar familia o grupo de personas con los que se trabajará Precisar la actividad o la acción a realizar con dicho grupo de personas (primera visita) Actividad para recoger recursos de financiación e involucrar a familiares, amigos, vecinos, tenderos, etc.
Acción social	7 a 9 a. m.	10	Mayo	2019	Segunda visita a la familia o grupo de personas
Entrega de informe final y socialización	7 a 9 a. m.	17	Mayo	2019	Compartir la experiencia vivida sobre el proyecto desarrollado
Entrega de informe y socialización	7 a 9 a. m.	24	Mayo	2019	Compartir la experiencia vivida sobre el proyecto desarrollado



3.2.7 Conclusiones y recomendaciones

Presentar conclusiones por cada uno de los integrantes del grupo de trabajo, con respecto al desarrollo y vivencia del proyecto; de igual manera, algunas recomendaciones y sugerencias para mejorar la praxis del proyecto denominado Generación Compasiva.

3.2.8 Elaboración del marco teórico

Para la construcción y explicación del marco teórico, los estudiantes presentan a manera de síntesis explicativa los contenidos de los tres textos sugeridos; para ello, se hace uso de alguna técnica o recursos virtuales de aprendizaje. El grupo, objeto del presente escrito, realizó diapositivas para el primer texto, un cuadro sinóptico para el segundo, y un mapa de flujo de ideas para el tercer texto. Para la presentación de las ayudas digitales, los estudiantes atendieron las sugerencias y recomendaciones realizadas por el docente, durante las sesiones de asesoría, tales como: solo ideas centrales e imágenes que guarden relación con el tema y que ayuden a explicar las etapas del proyecto y los momentos vividos con los grupos de personas. Se recomendó hacer uso de tipo de letra legible y se insistió en la debida revisión de los entregables, en cuanto a diseño, redacción y ortografía.

3.2.9 Ejecución del proyecto por parte del grupo Meraki

A partir de los textos trabajados en el marco teórico, desde los cuales se extrajeron las ideas centrales, los estudiantes intuyeron lo que pudo haber entendido Jesús de Nazaret por compasión y cómo llevó a la praxis social esta virtud en su tiempo, con la gente de aquel momento histórico. Cabe resaltar, por una parte, la apropiación e interiorización del tema por parte de todos los integrantes del equipo de trabajo y, por otra parte, la selectividad en la elección de las imágenes que más contribuyeron a reforzar o completar las locuciones con respecto al conjunto de ideas de cada subtema.

En términos sucintos, los estudiantes hicieron alusión a que Jesús, a través de parábolas, procuraba hacer comprender a sus oyentes que Dios es en esencia bondad, misericordia y compasión, y que la única manera de entrar en la dinámica del Reino de Dios era, precisamente, actuar y vivir a la manera de Él (Dios). Así mismo, precisaron que Jesús de Nazaret vivió la compasión curando enfermos, liberando a la gente de fuerzas que no dejaban a la gente ser feliz y vivir de una manera digna. Así mismo, encontraron que Jesús recurría a palabras de esperanza y de aliento, bendecía a los niños, acogía a las mujeres y se relacionaba sin ningún recelo con pecadores y publicanos.

Los estudiantes encontraron relevante la forma cómo Jesús invitaba a ser compasivos, no solo al pueblo de Israel, sino a toda la humanidad. Cada historia referida en sus parábolas señala cómo vivir y actuar movido por la fuerza de la compasión. Intuyen que Dios es mucho más que religión, culto y preceptos sagrados. Concuerdan en afirmar que Jesús de Nazaret es en esencia compasión y misericordia, y que esa es su voluntad para la humanidad, por eso, Jesús procuró día tras día cumplir con esa voluntad. Jesús se dedicó de tiempo completo a curar y liberó de las fuerzas del mal a sus coterráneos, activó en ellos la esperanza pérdida, fortaleció la fe quebrantada y los invitó a vivir en solidaridad fraterna. Sostienen que la misión principal que confió Jesús a sus seguidores, con tanta insistencia y convicción, no era otra que actuar de forma compasiva y misericordiosa con el prójimo, comenzando, primeramente, por los excluidos y víctimas de la injusticia social. Jesús precisó que la acción compasiva es la única manera de parecerse a Dios y de forjar una vida justa, saludable y digna para todos.

Con base en esta fundamentación epistemológica de la compasión desde la perspectiva de Jesús de Nazaret, los estudiantes dieron paso hacia la consecución del segundo objetivo, que consistía en tener una experiencia de vivencia de la compasión con una persona o grupo de personas. Tal vivencia fue compartida en sesión de plenaria. Esta experiencia se efectuó desde una secuencia de registros fotográficos y videos, organizada en correspondencia con los momentos de la organización, gestión y encuentros establecidos en el cronograma y acuerdos consensuados con las comunidades de personas.



Cada integrante del equipo de trabajo tiene su rol y oportunidad de compartir apartes de los saberes adquiridos y experiencia vivida. En concreto, su intervención se puntualiza en cinco momentos: la elección de la comunidad destino, su primer encuentro con dicho núcleo familiar, las actividades a realizar, la búsqueda de recursos para financiar las actividades previstas y el encuentro final con dicha colectividad.

A continuación, se presenta las voces de los estudiantes y la guía de registros fotográficos que sirvieron de peanas para exteriorizar la experiencia vivida y las lecciones aprendidas.

Los estudiantes manifestaron que durante el primer encuentro decidieron no hacer ningún registro fotográfico o de video, pero sí acordaron consultar a la familia destino acerca de esta posibilidad en los dos encuentros posteriores. En este orden de ideas, precisan que a partir de la segunda visita se contó con el consentimiento de los integrantes para la consecución de este propósito. Según los estudiantes, todos los miembros de la familia presentes en aquel primer encuentro estuvieron de acuerdo con dicha solicitud.

Los estudiantes expresaron que la primera visita se hizo con el fin de conocer a la familia, presentar los propósitos de su presencia entre ellos, hablar del proyecto Generación Compasiva y concertar algunos momentos de encuentro.

A continuación, algunas voces de los estudiantes:

“A la manera de Jesús, nuestro primer encuentro consistía en ser observadores críticos de la realidad que vivía la familia, con el fin de precisar las actividades que con ellos se podrían realizar” (comunicación personal).

“El primer encuentro con la familia no resultó como lo habíamos planeado, pero conseguimos compartir lo que pretendíamos hacer y la acogida fue única, nos trataron como amigos o familiares de ellos” (comunicación personal).

“Tenía mucho miedo, estaba prevenido, pero nos abrieron las puertas sin conocernos, nos escucharon y de pronto ya no tenía ningún temor, qué amable es la gente, me hicieron saber que el proyecto valía la pena y tuvo más sentido para mí” (comunicación personal).

“Fue una experiencia dura al conocer el sitio donde la familia vivía, pero también de mucha satisfacción para todos, porque lo hacen sentir bienvenido y hacen todo lo posible para que uno se sienta bien, su acogida y cariño sincero se lo siente” (comunicación personal).

Figura 13

Segunda visita a un grupo familiar



Fuente: Archivo Proyecto Meraki, 2019.



En la segunda visita, el grupo de estudiantes decidió enfocarse principalmente en los niños, dado que en la primera visita los adultos de la familia manifestaron que les hacía falta útiles escolares. Estas fueron algunas expresiones exteriorizadas por parte de los estudiantes, con respecto a la experiencia vivida en el segundo encuentro:

“Creímos que a través de estos recursos se podía motivar a los niños a seguir educándose” (comunicación personal).

“Qué emoción ver la alegría de los niños” (comunicación personal).

“Es increíble ver que con tan poquito, ellos sean tan felices” (comunicación personal).

“Se aguaron los ojos, ante la emoción de los niños al recibir los útiles escolares que les llevamos” (comunicación personal).

“La abuelita de la familia agradece y no cesaba de bendecirnos por el detalle con los niños” (comunicación personal).

Los estudiantes también involucraron a toda la familia en un taller que requería el uso de dichos útiles escolares; en esta actividad todos participaron coloreando imágenes y exponiendo el resultado de sus habilidades. Una de las integrantes del equipo Meraki expresó:

Fue una bonita sensación, ver la pasión y la alegría de cada integrante de la familia, quienes no dejaban de agradecer nuestra presencia. Nosotros tuvimos la oportunidad de compartir lo que habíamos conseguido aprender de la vida y acciones de Jesús, de cómo él acogió, defendió y respaldó a las mujeres y a los niños. A mí me parecía que estaba sucediendo tal como lo leímos en los textos guía que nos propuso el profesor. Fue una experiencia única, me sentí bien, estaba convencida de estar haciendo algo realmente bueno. Cuando nos despedimos recibimos muchas bendiciones; todos salimos muy felices, creo que se nos notaba en nuestro rostro, porque me lo dijeron en mi casa. (Comunicación personal)

Para el tercer encuentro, los estudiantes descubren en las redes sociales una importante oportunidad para interactuar y promover la solidaridad entre los seres humanos; al respecto comentaron lo siguiente:

“Lo importante es hacer un buen uso de ellas, como este proyecto, por ejemplo, siempre se va a encontrar gente que está dispuesta a apoyar las buenas causas” (comunicación personal).

“Tuvimos la experiencia de una señora que nos solicitó nuestro número de cédula para hacernos llegar su aporte a través de Efecty... fue chévere” (comunicación personal).

El equipo invita a valorar, pero sobre todo a corresponder de forma honesta con la bondad y buena voluntad de quienes hacen sus aportes a través de estos medios. Una de las estudiantes afirmó:

Nuestra intención de hacer uso de las redes sociales fue, por una parte, poner en conocimiento esta bonita obra con la esperanza de que alguien se nos una y, por otra parte, dejar en la mente de las personas la idea de la necesidad de vivir la solidaridad. (Comunicación personal)

Los estudiantes manifiestan que, en respuesta a la generosidad y confianza de todas las personas que hicieron llegar sus aportes, enviaron a través de las mismas redes sociales las evidencias a sus benefactores, aunque ninguno solicitó tal requerimiento. Consideran que esta actitud era necesaria llevarla a cabo para que se continúe apoyando todas las iniciativas del compartir solidario, pues “cuando la gente ve que las acciones efectivamente se hacen, siempre se podrá contar con respuestas generosas” afirmó una estudiante.

Los estudiantes destacan el apoyo que han recibido por parte de terceros en la consecución del proyecto. Al respecto manifestaron:



“La gente es muy generosa y se suma a este tipo de acciones, porque entienden la situación que están pasando algunas personas o porque les ha pasado algo parecido” (comunicación personal).

“Creo que la gente se une cuando, por una parte, ve a los jóvenes impulsando este tipo de acciones y, por otro, cuando ve que se trata de un proyecto serio y transparente” (comunicación personal).

“Por mi parte, creo que los proyectos como éste, hace a la gente más solidaria y, personalmente, me hizo valorar lo que tengo” (comunicación personal).

Figura 14

Resultado de la búsqueda de víveres



Fuente: Archivos Proyecto Meraki, 2018.

Así mismo, exaltan el respaldo incondicional de la familia y los amigos; según los estudiantes, ellos eran su primera opción y la esperanza para que el proyecto se realizará; solo después estaba la idea de involucrar a terceros; aunque una de las estudiantes confiesa que cuando se planteó el proyecto, lo primero que pensó fue en acudir a sus papás. En sus propias palabras expresó:

El asunto se complicó cuando el proyecto proponía, primeramente, involucrar a personas distintas al núcleo familiar...fue un reto, porque yo, por ejemplo, jamás había pensado que eso me tocaría que hacer... pero al final fue una experiencia de gran satisfacción personal. (Comunicación personal)

Durante este encuentro sucedieron vivencias llenas de fuertes emociones y satisfacciones personales, tanto para el grupo familiar como para los estudiantes. Una primera acción fue motivar e invitar, a cada integrante del núcleo familiar, a escribir en unos corazones, hechos en papel de colores, mensajes dirigidos a alguno de sus seres queridos, con el fin de expresar su cariño y aprecio o como oportunidad para pedir perdón. Una segunda actividad consistió en expresar cara a cara lo que aprecia y reconoce de sus seres queridos. De lo anterior, manifestaron que fue un momento muy significativo para la familia, ya que cada miembro del círculo familiar pudo interiorizar y, luego, expresar aquellas cosas bonitas que, por la rutina de la vida, no habían conseguido ver o no habían sido capaz de decírlas.



Figura 15

Última visita familiar



Fuente: Archivo Proyecto Meraki, 2018.

La tercera acción estuvo protagonizada por una amiga de las estudiantes, quien, por iniciativa propia, quiso unirse al proyecto, participando con sus habilidades y conocimientos. Se trataba de una estilista profesional, quien llegó con toda su instrumentaría de trabajo para cortar, cepillar y peinar a las mujeres de dicha familia. Una estudiante afirmó: “fue una experiencia salpicada de muchas emociones, más aún, cuando algunas de ellas habían manifestado que jamás tuvieron la oportunidad de ir a un salón de belleza” (comunicación personal).

Finalmente, se efectuó un compartir fraterno con motivo del día de la madre y, la respectiva despedida por parte del grupo de estudiantes. Cada integrante del grupo Meraki tuvo la oportunidad de dirigirse a los miembros de la familia, con quienes compartieron, y expresar las lecciones aprendidas y la experiencia personal vivida. Este último momento del proyecto se vivió celebrando la vida, la vocación de madre y la alegría de la unidad familiar.

La señora Rosa Jojoa, cabeza de ese núcleo familiar, que además de expresar sus sentimientos de gratitud de forma verbal, quiso plasmar su regocijo y gratitud con las estudiantes a través de una carta. En ella describió cómo experimentó en carne propia la presencia y fuerza de Dios, que llegaba a través de un pequeño grupo de ángeles de segundo semestre de Psicología. A su manera, concluyó haber conocido al Dios compasivo y misericordioso y pide infinitas bendiciones para quienes les hicieron vivir la más bonita experiencia de encuentro e integración familiar.

Este acontecimiento, con toda seguridad, no solo marcó la vida de esta familia, sino del equipo de estudiantes. En esto consistía, precisamente, el proyecto de Jesús de Nazaret, al que llamó Reino de Dios, en ser portador de buena nueva, de salud, de alegría y paz a las personas, de manera particular a los más pobres y olvidados.

3.2.10 Evaluación de la experiencia de ABPr

Desde la perspectiva de los estudiantes, la experiencia de ABPr ha significado una acertada estrategia de aprendizaje, en la medida que les ha permitido no solo interactuar con situaciones de la vida real, sino que los ha llevado a valorar lo que tienen, comprender que están preparándose para el servicio social y que ello implica una preparación adecuada, tanto en lo académico como en lo humano. Ellos mismos concluyen que con pequeñas acciones se puede contribuir a mejorar la vida de los demás, y que el trabajo mancomunado, generoso y solidario es decisivo para dignificar al otro. En términos generales, se puede apreciar cómo los estudiantes valoran dos aspectos centrales del ABPr: el aprendizaje por proyectos y el papel decisivo del trabajo en equipo.



Como docente encuentro que el aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes tener mayor responsabilidad en su propio proceso formativo y mayor compromiso con la responsabilidad social inherente a su opción profesional. Por una parte, les enseña a planear, diagnosticar y gestionar debidamente la consecución de proyectos; así mismo, a que ellos cuenten con una contundente plataforma epistémica o una fundamentación, que de sentido y horizonte al proyecto objeto de ejecución. Por otra parte, los concientiza y los hace más corresponsables con el devenir de la humanidad y del planeta; cada vez que su ser personal entra en contacto directo con los contextos y las problemáticas, el aprendizaje entra en el terreno del sentido y significado pleno.

Finalmente, viene bien manifestar que cada uno de los subgrupos del proyecto Generación Compasiva concuerdan en que la compasión y la misericordia no es una utopía ni una simple idea, sino algo factible de vivir y hacer vivir. Muchos se atreven a decir que se trata de una virtud a desplegar de forma urgente en todos los seres humanos. El mundo necesita cada vez más gente compasiva y misericordiosa con los otros y con toda forma de vida del planeta. Reiteran la importancia de educar en este sentido y de apoyar toda iniciativa que se enmarque en esta dirección.

Valoro sobremanera la postura de algunos estudiantes, que ven en Jesús de Nazaret y en su proyecto una ventana de esperanza para la humanidad y salida a muchos problemas que aquejan al mundo de hoy. De igual manera, a quienes con voz propia y sincera sostienen que su carrera profesional, Psicología, no solo se enriquece con este tipo de proyectos, sino que han logrado comprender la estrecha relación que tiene con aquello que Jesús de Nazaret hizo e invitó a vivir.

Referencias

Biblia de Jesuralen. (1975). Biblia Online. <https://www.bibliatodo.com/la-biblia/version/Biblia-de-Jerusalen>

Pagola, J. (2007). *Jesús, aproximación histórica*. Planeta.



3.3 U-Descalza: Experiencia de aprendizaje basado en proyectos. Curso: Pensamiento Filosófico

Oscar Weimar Vallejo López

Cítese como: Vallejo-López, O. W. (2022). U-Descalza: Experiencia de aprendizaje basado en proyectos. Curso: Pensamiento Filosófico. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 82-91). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c11>

“Hacer un balance de la presencia de la filosofía en las universidades y otros establecimientos de enseñanza superior en el mundo, implica necesariamente, tener siempre en consideración la diversidad de las enseñanzas de índole filosófica” (UNESCO, 2011)

3.3.1 Introducción

Las experiencias significativas del ABPr denominado “U-Descalza” dan razón de los fundamentos teóricos y metodológicos de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, desarrolladas por los docentes en el curso institucional de Pensamiento Filosófico, en los periodos A y B de los años 2018 y 2019, impartido a los estudiantes de los primeros semestres de los diferentes programas de pregrado de la Universidad Mariana. Los presupuestos teóricos y metodológicos de la estrategia involucran la metodología ABPr, puesto que desde los aspectos formativos del curso, en cuanto a los fundamentos del pensamiento crítico y la lectura de los contextos, buscan forjar personas, ciudadanos y profesionales con sentido ético, responsabilidad y sensibilidad social, acorde con los propósitos misionales: “Excelencia educativa para la transformación social”.

3.3.2 Descripción

El Proyecto “Universidad de Descalzos”, en la Universidad Mariana, surge como iniciativa pedagógica enfocada desde la experiencia de Bunker De Roy (2011), referente a las *Lecciones de un movimiento de descalzos*. La propuesta de “Colegio de Descalzos” (*Barefoot College*) plantea que “las comunidades están llenas de gente con habilidades, conocimientos y recursos que no son reconocidos como expertos ingenieros, médicos, abogados o arquitectos, entre otros, pero que pueden dar más a las comunidades que los gobiernos o las grandes empresas” (Bunker Roy, 2011, s.p.).



Figura 16

Banner del proyecto



Fuente: Archivos proyecto U-Descalza, 2019.

En este sentido, el proyecto permite identificar capacidades, habilidades, destrezas y conocimientos tradicionales que la gente tiene para subsistir, en lugar de los “conocimientos libresco”, profesionales y/o universitarios, mediante los cuales se pone en práctica estos saberes para mejorar las condiciones de las personas y las poblaciones. Para aprender de esta iniciativa, los estudiantes se organizan en fraternidades o grupos compuestos por diez o más integrantes, quienes se encargan de liderar la propuesta.

El nombre U-Descalza alude, por un lado, a la apreciación de la carga semántica de índole humana o filantrópica, aprecio y valoración de la experiencia y sabiduría de la población de la tercera edad y, por otro lado, propende incentivar valores propios de la Universidad Mariana, tales como la solidaridad, hermandad y compartencia, virtudes que promueve la axiología mariana y franciscana, permitiendo formular el ABPr “Universidad de Descalzos” para identificar, reconocer y valorar, en los adultos mayores de las localidades donde residen los jóvenes, los potenciales, las capacidades, habilidades y conocimientos aprendidos a lo largo de su vida.

Figura 17

Evento Expohumanidades



Fuente: Archivo proyecto U-Descalza, 2019.



Desde la caracterización microdiagnóstica se busca redefinir los conceptos de conocimiento formal e informal, a través de preguntas tales como: ¿quién es un profesional?, ¿qué significa tener una carrera universitaria?, ¿cómo las experiencias de vida contribuyen a la formación de un futuro egresado?, ¿qué es tener un proyecto vida? y ¿qué sentido tiene ser instruido mediante la educación superior, teniendo en cuenta las capacidades, potencialidades y sabidurías de otros, las cuales pueden ser empleadas en pro del desarrollo en una determinada comunidad?

Al respecto, Bunker (2011) expresa: “escuchen a las personas marginadas o veteranas, ya que estas tienen varias soluciones frente a ustedes. Escuchen a la gente de su región, pues ellas tienen todas las soluciones del mundo frente a sus ojos” (s.p.).

Los grupos poblacionales que atiende el proyecto son adultos mayores del sector urbano, organizados en centros, asociaciones o programas; adultos mayores del sector rural, organizados en asociaciones, juntas, gremios, cabildos, etcétera; adultos mayores en condición de vulnerabilidad, que participan de un programa del Estado; adultos mayores en condición de desplazamiento, atendidos por programas del Estado; adultos mayores de un barrio, que pueden recibir apoyo de la universidad por iniciativa de docentes investigadores y estudiantes.

El proyecto tuvo como lema: “ser profesional desde la perspectiva del Adulto Mayor”, con su respectiva argumentación, es decir, se otorga, a continuación, unas breves reflexiones sobre la importancia de esta propuesta.

3.3.3 Justificación

Mediante esta propuesta se pretende que los estudiantes, organizados por equipos de trabajo o fraternidades, exploran y recogen una información específica, para que luego elaboren un documento tipo **microdiagnóstico**, donde se identifique las sabidurías, conocimientos y habilidades de las personas que no tienen formación académica o profesional, pero que puedan ser consideradas como saberes empíricos o no formales, ricos en sabiduría popular capaces de enriquecer una “profesión”. En este microdiagnóstico se deben describir las ideas, pensamientos y los deseos prioritarios de los adultos mayores, según las propuestas definidas en la “Universidad de Descalzos”. Este documento debe reflejar la importancia y el respeto que dan este tipo de personas a sus sueños, deseos, aspiraciones, gustos, vocaciones, conocimiento tradicional, habilidades y sabidurías prácticas que ha desarrollado en las etapas de su vida.

Con este cúmulo de experiencias, interacciones y datos, los educandos logran entender el sentido que tiene un proyecto de vida profesional, la vocación y la elección acertada de una carrera profesional y, a la vez, vincularse con las poblaciones previamente reconocidas, para hacer orientaciones sobre la búsqueda de sueños, valoración de capacidades y motivaciones generadas por las siguientes inquietudes: ¿quién soy?, ¿qué debo hacer?, ¿qué sentido tiene mi vida?, ¿qué es ser profesional?, ¿cuándo aprendo a ser profesional?, ¿qué importancia tiene los conocimientos, las habilidades y las sabidurías para las personas que no tuvieron una profesión universitaria?, ¿cómo estos saberes y conocimientos pueden ayudar a resolver sus propios problemas y de comunidad en la perspectiva de Bunker de Roy y su propuesta de formación de Descalzos? Los anteriores interrogantes sirven de orientación en pro de la construcción de la teleología concreta del proyecto en curso.

3.3.4 Objetivo general

Analizar las perspectivas que tienen los adultos mayores frente a los imaginarios profesionales en los estudiantes de la Universidad Mariana.



3.3.5 Objetivos específicos

1. Caracterizar los sueños, deseos, aspiraciones, gustos, vocaciones que tuvieron los adultos mayores cuando eran niños y jóvenes.
2. Identificar saberes, conocimientos tradicionales, habilidades y sabidurías prácticas de los adultos mayores.
3. Elaborar un **microdiagnóstico** desde la perspectiva de los adultos mayores sobre la importancia de tener un proyecto de vida personal y profesional.

3.3.6 Metodología

Las distintas acciones que realiza el alumnado se concentran a través de encuentros focales, es decir, las fraternidades se interrelacionan con la población de los adultos mayores, levantan información singular desde la perspectiva de estos, entablan diálogos, entrevistas, conversatorios, juegos y demás actividades recreativas, sin perder de vista su objeto de estudio, el cual gira en torno a lo que significa ser un profesional y tener una profesión desde una perspectiva informal. Con tal operación, los aprendices logran diseñar y posteriormente solucionar el siguiente problema: ¿qué sentido tiene una profesión para un estudiante de la Universidad Mariana, teniendo en cuenta las perspectivas del adulto mayor?

Cuestionamiento que será resuelto mediante otra serie de visitas en pro de su respectiva solución y comprensión. En tal instancia, los equipos de estudio han realizado lo siguiente:

1. Observación descriptiva del sector donde focalizan a los adultos mayores.
2. Recolección de datos.
3. Observación directa para averiguar qué hacen los adultos mayores en casa.
4. Indagación privada a través de entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios.
5. Información acerca de lo que piensan o sienten los adultos mayores, a partir de entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios con escalas de actitud.-
6. Aplicación de un test estandarizado para determinar habilidades o conocimientos del adulto mayor.
7. Categorización de la información a partir de una matriz para su posterior lectura y análisis.
8. Construcción de un microdiagnóstico sobre ser profesional y tener una profesión.

Ahora bien, es menester decir que, cada fraternidad debe disponer de recursos técnicos y tecnológicos para el registro de información, análisis y presentación del informe tipo microdiagnóstico de la población con la cual trabajó. El proceso no requiere muchos instrumentos sofisticados, solo los necesarios para el desplazamiento al sitio de estudio y los de digitación de la información. En el desarrollo de la propuesta, a manera de orientación, se sugiere hacer tres visitas, así: una primera, mediante la cual se interactúa inicialmente con la población como tal, en procura de un reconocimiento inicial; una segunda, para reconocer de forma concreta y específica los datos del problema en curso y, una tercera, desde la cual se levanta los últimos datos que se requieren para el microdiagnóstico y la ejecución de una actividad lúdica en agradecimiento y despedida por la atención y colaboración brindada. Sin embargo, se deja en total autonomía a las fraternidades la realización de las visitas-guiadas, según sus alcances, intereses, necesidades, variables, etc.

De igual manera, se explica a los estudiantes no hacer uso de cámaras fotográficas, grabadoras personales, celulares móviles de última o media gama y/o la instrumentación básica para la recolección de la información. El producto a entregar es el resultado de la aplicación de los instrumentos y la sistematización respectiva.



3.3.7 Fases del proyecto

3.3.7.1 Fase de reconocimiento poblacional. Consiste en el encuentro de las fraternidades y/o grupos colaborativos con los adultos mayores, para recoger y aprender de sus experiencias, sabidurías, aprendizajes, valores y sueños.

3.3.7.2 Fase de exploración. Se entiende como la recolección de la información en torno a los objetivos del proyecto, para la posterior elaboración y presentación del microdiagnóstico en torno a la misma.

3.3.7.3 Fase de socialización. Describe la construcción de un informe final (microdiagnóstico), documento que será expuesto en el evento llamado Expohumanidades.

Es menester considerar estos componentes para llevar a cabo con orden e idoneidad la propuesta. En cuanto a los recursos tecnológicos o insumos-materiales, estos permitieron coadyuvar a la objetividad del proyecto, para tal propósito se hace un listado, como se muestra en la Tabla 9.

Tabla 9

Recursos físico-técnicos del proyecto U-Descalza

N°	Detalle
1	Computador portátil
1	Resma de papel
1	Impresora
1	Diario de campo y/o bitácora
2	Lapiceros
1	Celular
1	Cámara fotográfica/Opcional
1	Cámara de vídeo/Opcional

De igual manera, se contó con los recursos humanos (ver Tabla 11), entendido como el conjunto de personas que integran y colaboran de forma individual y/o grupal en el desarrollo del proyecto.

Tabla 10

Recursos humanos

Nombre	Cargo	Entidad de trabajo
Oscar W. Vallejo	Docente-Guía	Universidad Mariana
Fraternidades	Estudiantes	Universidad Mariana
Adultos mayores	Población específica	Nariño, San Juan de Pasto

3.3.8 Planeación

Es la organización de tareas para llevar a cabo la propuesta de forma operativa y coherente. Tal aspecto es posible en la medida en que se diseñe un cronograma de actividades (ver Tabla 11).



Tabla 11

Cronograma de actividades

Actividad	Horas	Días	Mes	Año	Responsables
Planeación	Según horario de clases	4	1	2019	Docente del curso
Visitas-Acciones	Según horario de clases	3 específicas 4 o más según necesidades	2	2019	Docente del curso Fraternidades
Análisis-Reflexión	Según horario de clases	2	1	2019	Fraternidades
Preparación del informe final	Según horario de clases	3	1	2019	Fraternidades
Presentación y socialización del informe	Según horario de clases	6	0	2019	Docente del curso Fraternidades

3.3.9 Evaluación

Se refiere a las estrategias evaluativas e instrumentos de igual índole en pro de su medición valorativa, desde lo cuantitativo y lo cualitativo. En este aspecto, se realizan asesorías personalizadas, acompañamientos grupales, clases magistrales, exposiciones o socializaciones, mesas redondas y seguimiento del cronograma de actividades junto con su respectivo cumplimiento. También se emplean agendas digitales, rúbricas, guías de control de lectura y formatos de informe para la creación del microdiagnóstico final. A partir de tales estrategias valorativas, puede apreciarse indicadores de cognición, metacognición y actitudinales, por ejemplo, los integrantes de los grupos constantemente revisan e interpretan la información del problema con el contexto de los adultos mayores que han intervenido.

3.3.10 Experiencias significativas

Gracias a lo anterior, las fraternidades autónomamente buscan nuevos referentes conceptuales para intervenir de la mejor manera la población específica; seguido a esto, solicitan nuevas asesorías con su docente-guía, aspecto que aumenta la interacción dialógica del semestre en conjunto. Además, es necesario agregar que, dada a las responsabilidades individuales y grupales, los educandos distribuyen de mejor forma los tiempos de las clases de la asignatura como las extracurriculares, ya que el cumplimiento de sus tareas integrales empiezan a coincidir con el del cronograma de actividades y la teleología del proyecto como tal; lo cual les permite, a su vez, dominar en escala ascendente el tema, subtemas, problemas y categorías epistémicas a tratar.

En relación a lo antes expresado, se agrega que, al comienzo los estudiantes manifiestan su nerviosismo y/o preocupación, puesto que para muchos era una experiencia totalmente nueva de aprendizaje y responsabilidad. Con el pasar de las semanas, y según la colaboración indispensable, estos fueron perdiendo tal efecto nocivo y, por el contrario, el interés y la satisfacción aparecen como resultado de la organización y aplicación de la planeación de la propuesta junto con su respectiva valoración. Aspectos relevantes que disminuyen la dificultad de la resolución de los interrogantes y la participación en las exposiciones y mesas redondas.

Es menester decir que, gracias a tal metodología, los aprendices tienen mayor competencia comunicativa y competencia argumentativa para la sustentación y defensa de su proyecto, dos condiciones innegables



para la socialización final en Expohumanidades. Pese a la presentación de cierto tipo de dificultades en torno al proyecto, el asesoramiento, acompañamiento, normatización y orientación del maestro a cargo del curso, junto con la autonomía de los integrantes que constituyen cada grupo de trabajo, fueron herramientas útiles e indispensables para dar pronta resolución a los conflictos internos o generales en cada fraternidad.

De lo anterior, se extrapolan los siguientes beneficios del Proyecto U-Descalza. Disposición al conocimiento crítico, concibe la voluntad hacia el enriquecimiento de la esfera filosófica y científica, puesto que las destrezas en torno a la exploración, indagación, consulta, intervención, interpretación, reflexión, análisis e investigación son unidades de cognición y metacognición en el desarrollo de la propuesta y esencias primarias en pro de la interconexión y comprensión entre los aprendices y las realidades cotidianas. Marroquín et al. (2016) nutren tal planteamiento cuando afirman:

La Universidad Mariana optó por declararse como universidad de docencia, pero sin perder de vista la investigación, porque es en ella, la proyección social y el impacto generado por el trabajo de los egresados donde las relaciones con el conocimiento y el entorno tienen su expresión más evidente. (p. 150)

La cooperación conjunta refiere la habilidad para trabajar en equipo, ya que la confianza y el apoyo mancomunado entre sus integrantes es una constante para lograr con éxito la propuesta. El crecimiento interhumano consistente en la estimulación y posterior desarrollo de escalas axiológico-antropológicas, es decir, el interés y el placer por la filantropía, la fraternidad y la hermandad, elementos referenciales en los egresados como aprendizajes significativos. Además, gracias a esto último, los discentes obtienen mayor satisfacción en el resultado trascendental de sus decisiones, comprensiones y acciones que han determinado en pro de sí mismo y de la comunidad intervenida, más que en sus respectivas calificaciones cuantificables. Al respecto, Marroquín et al. (2016) explican:

El aprendizaje hace referencia a aquellas acciones que realiza el educador cuando involucra activamente a los educandos en el aprendizaje (...); promueve en ellos su capacidad de aprender (...), logra que perciban la utilidad de lo que aprenden y les hace sentir que los logros alcanzados son debidos a ellos mismos (...). (p. 191)

Figura 18

Salida de campo, Sandoná, Nariño



Fuente: Fotografía de María Camila Ojeda, 2019.



A través de los tres resultados favorables mencionados, puede, al mismo tiempo, identificarse el trabajo y logro de las tres competencias relevantes en la educación contemporánea y del futuro: Saber-Aprender, Saber-Hacer y Saber-Ser.

3.3.11 Conclusiones

La propuesta de U-descalza, llevada a cabo en el curso de Pensamiento Filosófico por parte de los docentes del Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana, está enfocada en la didáctica denominada aprendizaje basado en proyectos, la cual permite incentivar la formación humana de los egresados de los distintos programas profesionales y tecnológicos. A partir de ello, se infiere, por un lado, el favorecimiento hacia el autodireccionamiento del conocimiento, y por otro, la estimulación al trabajo cooperativo en pro de la investigación e interpretación de los problemas cotidianos que constituyen la realidad como tal y el devenir de las diferentes contextos comunales. En este orden de ideas, el proyecto genera un proceso educativo afirmativo, puesto que los estudiantes responden con interés y entusiasmo, gracias a los momentos específicos de la estrategia pedagógica empleada.

No se debe pasar por alto el papel del docente en esta didáctica, ya que este muestra unos compromisos centrales tales como: preparación de materiales de apoyo (bibliografías, vídeos, diapositivas, etc.), monitoreo para el cumplimiento de las tareas y fechas, reuniones curriculares y extracurriculares, estimulación del pensamiento crítico, mesas redondas, participaciones dialógicas, debates y/o exposiciones, y control dirigido, asesorías individuales y grupales, para cubrir vacíos organizacionales, epistémicos y contextuales. Aspectos que transmutan al profesorado no en un transmisor, sino en un maestro-guía dinamizador de entornos.

Siendo así, las principales características de aprendizaje de los discentes, mediante la ejecución de este ABPr, son las siguientes:

1. Manifestar agrado y simpatía por el *modus operandi* del proyecto.
2. Incrementar el compañerismo a favor de la resolución de problemas.
3. Conectar los saberes previos, intuitivos y los actuales, los cuales se fusionan en una sinergia cognitiva y metacognitiva encaminada a la comprensión de contextos.
4. Desarrollar andamiajes sensitivos y emotivos, porque su axiología y afectividad se reflejan en la autoestima, liderazgo, autoconfianza, confianza, amistad y susceptibilidad direccionada a sí mismos, hacia sus compañeros(as) y para con la sociedad.
5. Disminuir el estrés evaluativo, es decir, bajar la preocupación de las notas, puesto que el alumnado observa las múltiples formas de ser valorado cuantitativa y conceptualmente. Además, hay que recordar que en tal instancia, el conocimiento es medido no de forma memorística, sino a modo reflexivo, interpretativo y propositivo con respecto al problema investigado. Condiciones más idóneas para estimular el **aprendizaje significativo** y la emotividad positiva de los discentes.

Por ende, puede decirse que, los estudiantes son receptivos con el ABPr de U-Descalza, no solo por su interés en el mismo, sino también por su intención valorativa, pues medir el aprendizaje en ellos es una tarea compleja, ya que no siempre las notas retratan lo que ellos verdaderamente aprenden y no, en todo caso, buenas valoraciones reflejan niveles reales de aprehensión. Entonces, sus evaluaciones quedan supeditadas más a su propia visión interna que a la externa del profesor, aspecto que, a su vez, recae en una apreciación más cualitativa que cuantitativa. Por lo tanto, se obtiene una fuente fidedigna y constatable en cuanto a la valoración significativa. A esto se suman las exclamaciones de agrado por la aplicación de dicha didáctica en la asignatura y el auge por continuar con este tipo de métodos de enseñanza en su camino de educación superior.



Figura 19

Salida de campo, Sandoná, Nariño



Fuente: Fotografía de María Camila Ojeda, 2019.

Desde el papel docente también se reconoce que este ABPr es valioso para enriquecer el sentido de la universidad, ya que no solo afirma la esencia en cuanto a educandos marianos, sino que potencializa y actualiza la identidad institucional para Ser una representación directa y diáfana del pensamiento franciscano, puesto que si surge el interrogante: ¿qué es la universidad?, podrá responderse con seguridad y congruencia lo siguiente: es aquel recinto donde reposa el verdadero acontecimiento humano, donde un Tú y un Yo se posesionan para posibilitarlo; definición corroborada por el maestro Trejo (2010), al expresar: “interpelarnos por la universidad significa, preguntarnos por nosotros mismos en cuanto universitarios, comunidad de profesores y estudiantes, en los que se expresa la *universitas*” (p. 11).

Cuestionamientos indispensables para renovar la escena pedagógica y su concomitante labor de enseñanza, ya que se abren nuevas situaciones en la que los docentes y educandos pueden aprender, desaprender, interactuar, explorar y explicar de forma holística, lo cual permitirá una mayor afinidad e interconexión entre sí mismos en pro de una *alma mater* autónoma y cuestionadora. El filósofo Derrida (2002) argumenta al respecto: “[...] La universidad debe ser el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado y busca su lugar en todas partes en donde ella da que pensar y se da para ser pensada” (pp. 14 y 16).



Figura 19

Salida de campo, Sandoná, Nariño



Fuente: Fotografía de María Camila Ojeda, 2019.

Para finalizar, se expresa una enorme felicitación a los docentes que lideran éstas experiencias de ABPr en los diferentes programas de la Universidad Mariana, así mismo, se agradece la colaboración con las evidencias proporcionadas de su experiencia a la Fraternidad WISDOM del Programa de Fisioterapia: Tanía Caipe, Claudia Delgado, Joseph Erazo, Juan Montenegro, Jeison Moreno, María Camila Ojeda; FRATER: Doraly Palacios, María Pantoja y Samanta Rosero, quienes aplicaron el ABPR en el Ancianato María Auxiliadora en el municipio de Sandoná (Nariño), y alimentaron de forma intelectual, académica y emotiva las reflexiones presentes.

Referencias

- Bunker Roy. (2011, julio). *Lecciones de un movimiento de descalzos* [Video]. TEDGlobal. https://www.ted.com/talks/bunker_roy_learning_from_a_barefoot_movement?language=es
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición* (C. de Peretti, P. Vidarte, Trad.). Trotta.
- Marroquín, M., Trejo, L., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. Editorial Unimar.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *La filosofía: Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas del futuro*. Unesco.
- Trejo, H. (2010). Identidad Institucional. En *Cuaderno de trabajo de Humanismo Cristiano*. Universidad Mariana



3.4 Manos al Ambiente aprendizaje basado en proyectos. Cursos: Ética y Profesión, Bioética y Epistemología

Juan Pablo Arcos Villota
Luis Francisco Melo Rosero

Cítese como: Arcos-Villota, J. P. y Melo-Rosero, L. F. (2022). Manos al Ambiente aprendizaje basado en proyectos. Cursos: Ética y Profesión, Bioética y Epistemología. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 92-114). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c12>

3.4.1. Presentación

El Decreto 2811 de 1974, Código Nacional de los Recursos Naturales Renovables y de Protección al Sistema Ambiental, establece en su artículo primero:

El ambiente es patrimonio común. El Estado y los particulares deben participar en su preservación y manejo, que son de utilidad pública e interés social. La preservación y manejo de los recursos naturales renovables también son de utilidad pública e interés social. (p. 1)

Además, la Constitución Política de Colombia (1991) señala en su artículo 80: “el Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales, para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución” (p. 14).

La universidad, por ser ente directo, generadora de procesos y responsabilidades ciudadanas, está llamada a ser garante de gestos ambientales que dignifiquen la vida en todas sus formas, que actualicen el compromiso académico social con el BIOS en todos los sistemas y que favorezcan la conservación de la vida en todos sus estados. Por este motivo, la Universidad Mariana, desde el curso de Ética y Profesión, asume este compromiso, respondiendo a una propuesta de acción institucional, que consiste en sensibilizar al estudiante y socializar y sistematizar experiencias significativas.

Manos al Ambiente es una experiencia que se ha venido consolidando desde hace cinco años con los estudiantes y con alianzas institucionales; tiene como lema: “Piensa, siente y estás sembrando vida”. Este proyecto busca acciones concretas para la recuperación de los lugares hídricos que están sumergidos en las cuencas hidrográficas del municipio de Pasto, especialmente en el cinturón oriental. Para responder a esta iniciativa, se realiza una serie de acciones significativas, entre ellas: limpieza y mantenimiento de los cauces y cursos de las quebradas, siembra de árboles y acompañamiento formativo a los habitantes del sector por parte de los estudiantes.



Figura 21

Banner de la propuesta



Fuente: Archivo proyecto Manos al Ambiente, 2020.

Hasta el momento se ha realizado las siguientes intervenciones: vía de Nueva Aranda, cuenca hidrográfica Las Ánimas y quebrada El Tejar, ribera del río Pasto vía a San Fernando; junto con ello, se participó en encuentros a favor del agua con la comunidad, promovido por la empresa de obras sanitarias de Pasto, Empopasto S.A. E.S.P, congresos en la Universidad Mariana y acuerdos con la Alcaldía Municipal de Pasto para proteger la cuenca de Peñas Blancas en Dolores. Esta investigación invita a generar responsabilidad con la disminución de CO₂ y agentes que contaminan el aire que se respira. Además, al comprometer a los estudiantes, se crea conciencia social y ciudadana, desde la academia y la vinculación de las profesiones con la vida.

3.4.2 Justificación

La tecnología está implicada en el aprendizaje basado en problemas y en proyectos mediados por el uso de aplicaciones y herramientas tecnológicas; estas permiten publicar y socializar el conocimiento aprendido por medio de la presentación de imágenes, videos, presentaciones, póster, utilizando aplicaciones y herramientas digitales articuladas con salidas vivenciales.

Las salidas vivenciales invitan a tomar conciencia del estado en que se encuentran los entornos ecológicos y cómo, desde la profesión, se puede proyectar su compromiso social con aportes de innovación, creación y generación de empresa Eco.

La realidad de las microcuencas, en el municipio de Pasto, que abastecen el agua a la zona urbana y rural, se encuentra afectada por una gran cantidad de espacios deteriorados, debido a la contaminación provocada por la intervención de campesinos, dueños de grandes extensiones de tierra y, de manera indirecta, por las empresas multinacionales de insumos agrícolas. La gran mayoría de las zonas verdes han sido destruidas para construir caminos, vías de acceso a las fincas y carreteras, que si bien son de utilidad para sus habitantes, también han sido perjudiciales para la estabilidad de la naturaleza.

Además, existe el cultivo intensivo y extensivo que incide en grandes daños, debido a los químicos utilizados en las zonas, resaltando que no existe un cuidado adecuado de las fuentes hídricas que nacen en estos lugares. También, es notorio que se ha realizado tala indiscriminada de árboles, hasta el tope



de convertirlos en grandes extensiones de pastos para la producción de ganado bovino. Esto ha traído consecuencias ambientales como el aumento de metano, la degradación de las tierras, la contaminación atmosférica y del agua, y la pérdida de biodiversidad.

Quizás los daños observados en la naturaleza son producidos por el aumento de población que, a su vez, ocasiona la destrucción y no conservación del medioambiente y sus fuentes naturales. Una de las principales razones es que los habitantes de esa región no tienen el conocimiento de que algunos de sus cultivos (cebolla) ocasionan deterioro a los suelos y a la cuenca hidrográfica, ya que esta clase de cultivos tiende a absorber demasiada humedad (agua) para su crecimiento.

3.4.3 Objetivo general

Generar conciencia ecológica a través de la restauración, mantenimiento y acompañamiento de las microcuencas y quebradas del municipio de Pasto.

3.4.4 Objetivos específicos

1. Concientizar a los estudiantes a través de visitas al lugar de intervención, donde involucren su motivación e interés con los conocimientos propuestos en el microcurrículo de ética y profesión.
2. Comparar experiencias realizadas en anteriores años con la realidad del contexto presente.
3. Ejecutar acciones de restauración, mantenimiento y acompañamiento al lugar.
4. Evaluar las acciones realizadas para proyectar el próximo semestre.

3.4.5 Diagnóstico

Según el análisis diagnóstico realizado por los diferentes grupos de estudiantes en conjunto con sus asesores a lo largo de 4 años, en 3 zonas focales (el cinturón de las cuencas hidrográficas orientales, las zonas de la cuencas hidrográficas de Catambuco, Jongovito, Mijitayo y la zona de la cuenca hidrográfica de occidente Briseño), se pudo constatar que la influencia del ser humano es letal en el municipio de Pasto, además de ir en crecimiento, por el incremento demográfico, la utilización de las tierras rurales y urbanas, lo cual disminuye las zonas ecológicas tanto para los monocultivos, el ganado, como para la concentración de poblaciones urbanas y rurales.

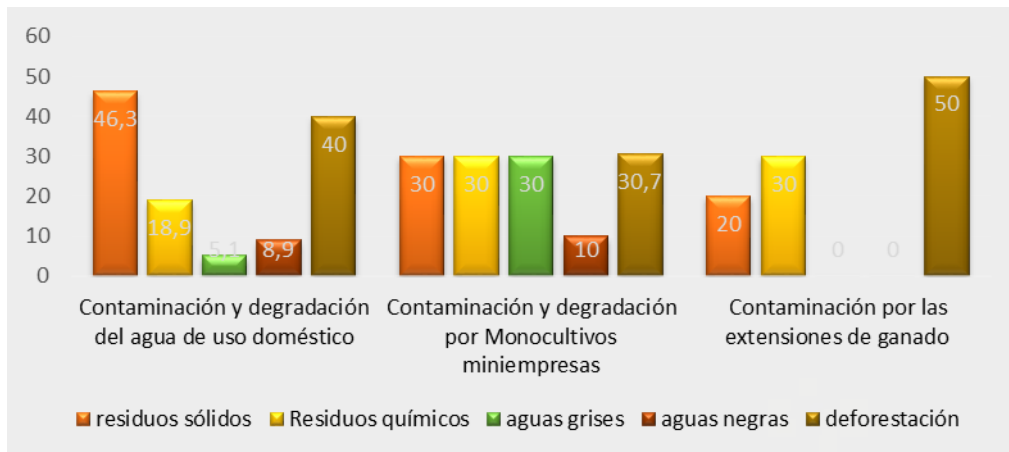
En la Figura 22 se indica que los grandes contaminantes del agua, la tierra y el aire son la contaminación por residuos sólidos, que son depositados en las zonas naturales y a orillas de las quebradas y del río Pasto (46,3 %), puesto que, al caer en el río Pasto, no existe un tratamiento tecnificado que disminuya su impacto; también está el incremento de las grandes extensiones de tierra dedicada a la producción de ganado, que llega hasta los nacederos (50 %) y que junto con los monocultivos han llegado a devastar grandes zonas de bosques y plantas nativas.

A partir de este estudio y en comparación con los análisis realizados por la Corporación Autónoma Regional de Nariño (Corponariño, 2011) y algunos ambientalistas, se predice que para el año 2060, el agua apta para el consumo humano, animal y vegetal se reduciría en un 60 %, generando un impacto cada vez mayor en el aire, el surgimiento de enfermedades respiratorias y la escasez de agua potable.



Figura 22

Análisis estadístico



Fuente: Proyecto Manos al Ambiente, 2019.

Frente a esta situación, se percibe que el sistema ambiental como se encuentra en este momento está solo y abandonado tanto por el Estado local como por la comunidad, donde el silencio atañe los nacaderos y zonas rurales, por las intenciones, pretensiones y ambiciones de los habitantes y algunos funcionarios del gobierno local y regional.

Asimismo, es notorio que se ha realizado una tala indiscriminada de árboles, hasta el tope de convertirlos en grandes extensiones de pastos para la producción de ganado bovino, esto ha traído consecuencias ambientales: aumento de metano, degradación de las tierras, contaminación atmosférica y del agua, pérdida de biodiversidad; tal como se puede visualizar en el análisis estadístico del presente proyecto.

A esto se suma el consumismo poblacional que impera a lo largo y ancho del municipio de Pasto, donde se disminuye o cambia cada vez más las huertas rurales por los monocultivos; aunque son pocas las personas que le apuestan a las huertas familiares.

3.4.6. Fundamentos conceptuales

Existen tres ambientes a los cuales se les pone atención en los subproyectos desde la propuesta Manos al Ambiente: a. Natural, b. Artificial y c. Mental.

Por ello, se ha realizado un tratamiento creativo de la realidad, en la cual se puede entender a los seres nativos desde su entorno, con el compromiso del ser humano, inapropiado al contexto, que genera un impacto de responsabilidad ética, compromiso social y sentido crítico, a partir de un pensamiento sistémico ecológico que lleve a la construcción de una conciencia responsable (Morin, 2009).

Esta conciencia ecológica del pensamiento complejo de Morin (2009) exige una mirada a la convivencia con el eco natural basado en el respeto y tolerancia, virtudes imprescindibles para los pueblos de la Tierra, que ahora tienen necesariamente que vivir en la misma casa común (Boff, 2007). Todos dependen unos de otros para llevar una vida mínimamente pacífica y garantizar un futuro común. Estas virtudes exigen un aprendizaje por parte de todos, aquellos que se están descubriéndose como miembros de la gran familia humana ecológica. Esto radica en entender la conciencia ecológica desde las tres dimensiones éticas: personal, ciudadana y profesional, que involucran al ser humano frente a los otros ambientes.

La propuesta Manos al Ambiente se entiende desde las competencias y lineamientos que ofrece el curso de Ética y Profesión (Figura 23), este perfila al estudiante para hacer una conexión responsable con



el entorno social y natural, insistiendo con mayor fuerza en el entorno natural o ecológico, puesto que al apostar por la casa común (papa Francisco, 2015), es asegurar la convivencia social y ciudadana, en la cual se construye un pensamiento ecologizado (Morin, 2009) como respuesta a toda la teoría del *ethos frater* o espiritualidad de Francisco de Asís, que invita a entender a todos los seres vivos como hermanos y asumirlos desde la investigación, es decir, desde su comprensión real.

Es en esta dimensión donde adquiere sentido la profesión y el *ethos*, que se encuentran para presentar el perfil del estudiante mariano en el curso de Bioética, Ética y Profesión y Ética Profesional. El estudiante, al tener contacto con la dimensión ecológica, asume una memoria histórica, cultural, antropológica y biológica del entorno, que le exige conocerla y apropiarse de ella para su intervención y aporte desde el programa profesional al que pertenece; sin embargo, no es suficiente con esto, también es necesario un valor agregado que es propio de los cursos de Bioética y Ética; ese valor agregado es el aspecto deontológico y toda la normatividad consignada en los códigos éticos, los principios bioéticos que dan respuesta a la Constitución Política de Colombia, al Código de Policía y a las leyes-decretos ambientales.

Apostar al cuidado de las cuencas y zonas ecológicas de los alrededores de la ciudad de Pasto es asegurar en el estudiante un sentido de pertenencia, una axiológica corporativa ecologizada y la opción por el Otro (la creación), que son todos y es de todos.

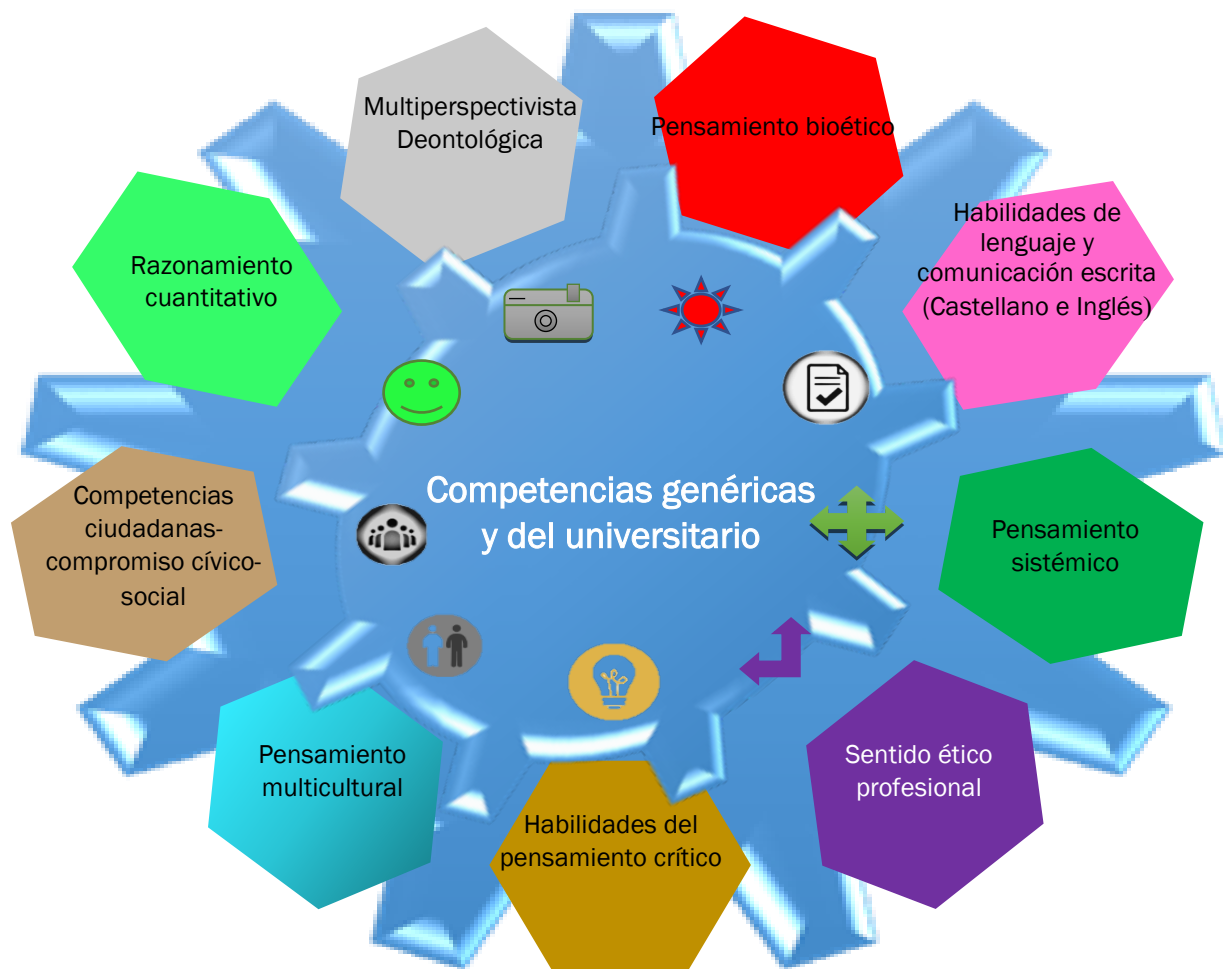
Para tratar de sistematizar todo el planteamiento anterior y orientarlo a una formulación particular de organización de ABP ambiental (ver Figura 24), que es factible en el contexto comunitario donde se ubica la microcuenca, en últimas, una apertura del curso de Ética y Bioética a la realidad para su propio enriquecimiento y el de su comunidad, se incluye en esta parte del texto una idea muy general de cómo organizar un ABPr en la conjugación de los elementos fundamentales para su diseño y ejecución y la dinámica interna de los mismos, con posibilidades de proyección comunitaria en el municipio de Pasto.

A sabiendas que un problema ambiental común en la región del municipio presenta una problemática ambiental específica y particular, que debe ser punto de partida para la organización del ABP, donde se contribuya a la búsqueda de soluciones; por lo tanto, se toma una problemática particular que se desarrolla en una serie de subproblemas, entre los cuales se encuentra la agricultura extensiva y los botaderos de desperdicios, plásticos de los contaminantes, los cuales, de manera directa o indirecta, afectan a la comunidad.



Figura 23

Competencias genéricas de Bioética-Ética y Profesión



Fuente: Melo, 2019.

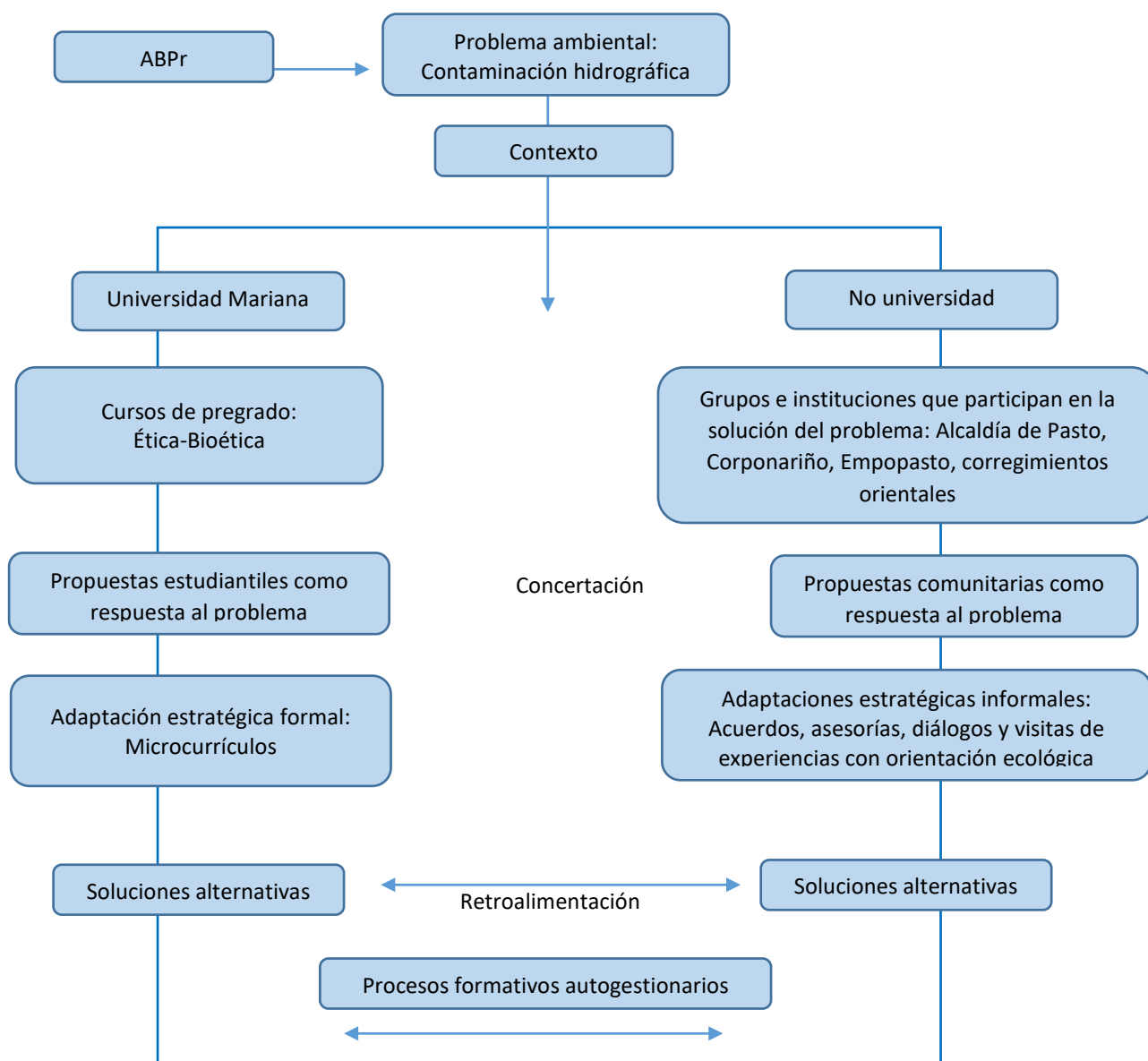
En cada programa universitario de la Universidad Mariana existe una dinámica propiciada por grupos y responsabilidades al interior de los mismos, que han venido trabajando en torno a la búsqueda de soluciones para la problemática particular, a través de proyectos, cuyas estrategias metodológicas corresponden a unos objetivos muy particulares, derivados de las competencias en cuanto al ambiente se refiere, como es el caso de Ecohumanidades, las huertas caseras y la recuperación de algunas cuencas hidrográficas que pertenecen a Corponariño, Empopasto o a la comunidad; siendo el único requisito en todas ellas estar preocupadas por el sistema ambiente, desde perspectivas diferentes y, por consiguiente, la contribución para la solución de los problemas tiene distintos plazos y niveles de compromiso en el sector universitario, como ya se anotó.

Además, la participación de algunos docentes y alumnos de otras universidades que trabajan alrededor de la problemática ambiental, en actividades generalmente extraescolares y sin una vinculación directa con las diversas áreas del conocimiento y con las diversas actividades escolares, para la comprensión de dicha problemática y, además, sin una clara vinculación con la comunidad en la cual se insertan en el trabajo propuesto.



Figura 24

Procesos contextuales de ABPr



Fuente: Arcos y Melo, 2019.

De este modo, propender porque la dinámica ABPr, desde la ética y profesión o el curso de Bioética, no se quede al interior de la universidad, sino que trascienda los límites de la misma y, desde su competencia, se vuelvan impulsores de los proyectos ambientales locales o regionales. Es aquí, donde Manos al Ambiente hace la claridad de sus objetivos y de su quehacer en la Universidad Mariana con miras a generar actitudes holísticas y multiperspectivistas de respeto y aprehensión de los contornos bioambientales.

Lograr esto debe profundizar en la comprensión de los problemas, manejar información desde todas las áreas del conocimiento y desde todas las actividades en las cuales participa, además, debe contribuir para que los alumnos construyan explicaciones propias, que les ayuden a actuar de manera consciente y comprometida en la transformación del problema, es decir, formar para la gestión.

Para lograr la competencia propuesta, El ABPr Manos al Ambiente se ha diseñado de manera orgánica para que puede entrar en avenencia con todos los grupos universitarios y externos, sin perder sus propios objetivos, adaptando y enriqueciendo las estrategias metodológicas para contribuir en la búsqueda de



soluciones íntimamente ligadas a la formación permanente de individuos y colectivos responsables con el manejo adecuado del ambiente.

3.4.7 Exploración y/o diagnóstico-problema y/o necesidades

Para desarrollar este aspecto, se aprovecha la técnica DOFA, a partir de un diagnóstico realizado en anteriores semestres, por diferentes programas, y que se va modificando, ampliando y fundamentando con las nuevas realidades que van apareciendo al tener contacto con la realidad, tal como se explica a continuación:

3.4.7.1 Debilidades. La falta de recursos para la conservación de la reserva; el mal estado del sendero por el cual hay que transitar para apreciar dicha reserva; las limitaciones que tienen los campesinos para conservar la reserva.

3.4.7.2 Amenazas. El exceso de contaminación de basuras en el río; el desborde del río en temporada de lluvias; las grandes rocas en medio del camino.

3.4.7.3 Oportunidades. Fomentar la educación y la capacitación de los pobladores sobre la conservación de los valores ambientales y los beneficios que pueden reportar; la tendencia mundial hacia el turismo en espacios naturales; personal (habitantes) comprometido con su mejoramiento y la conservación.

3.4.7.4 Fortalezas. Los valores biológicos, paisajísticos y culturales; un buen grado de sensibilización de la población con los valores ambientales y la necesidad de conservarlos; el interés de la misma población por mantener un ambiente sano.

Quizás los daños observados en la naturaleza son producidos por el aumento de población, que, a su vez, ocasiona la destrucción y no conservación del medioambiente y sus fuentes naturales; una de las principales razones es que los habitantes de esa región no tienen el conocimiento de que algunos de sus cultivos (cebolla) ocasionan deterioro a los suelos y a la cuenca hidrográfica, ya que esta clase de cultivos tiende a absorber demasiada humedad (agua) para su crecimiento.

3.4.8 Reporte de experiencias ABPr

Dentro de lo observado en las salidas de campo, se puede destacar que hay una gran cantidad de espacios deteriorados debido a la contaminación provocada por la intervención humana. La mayoría de las zonas verdes han sido destruidas para construir caminos, vías de acceso a las fincas y carreteras, que si bien son de utilidad para sus habitantes, también han sido perjudiciales para la estabilidad de la naturaleza.

Además, existen cultivos que generan grandes daños debido a los químicos utilizados en las zonas; cabe mencionar que no existe un cuidado adecuado de las fuentes hídricas que nacen en estos lugares, y qué decir de los afluentes del río Pasto, que se han convertido en cloacas de aguas negras/grises y depósitos de basura, siendo más visible los olores nauseabundos a lo largo del curso del río Pasto.

En esta zona se desarrolla una explotación agropecuaria de tipo minifundista generando una explotación primordialmente extractiva donde predominan cultivos de papa, zanahoria, cebolla, maíz y hortalizas; en cuanto a lo pecuario, se encuentran bovinos y otras especies menores. Frente a las desventajas del bajo modelo de vida y la carencia de servicios públicos de calidad, la comunidad se ve obligada a intervenir el sistema ecológico lo que se percibe con la expansión de fronteras agrícolas sobre zonas de importancia para el mantenimiento de las fuentes hídricas. Empopasto (como se citó Moreno, 2013, pp. 44-45)



Figura 25

Cuenca Las Ánimas



Fuente: Arcos y Melo, 2019.

¿Cómo están ayudando a mejorar la cuenca Las Ánimas? Muchas de las personas que habitan en los alrededores de la cuenca Las Ánimas comentan que, dentro de sus posibilidades, han ayudado a sembrar y cuidar los árboles, junto con otros recursos naturales que existen en la región; todo esto lo han logrado transportándose en caballos hasta el lugar donde se inicia a dar vida la flora y la fauna, hasta dejar el lugar con gran cantidad de árboles y demás cultivos que, en su gran mayoría, preservan la conservación de la cuenca.

¿Qué está contaminado? Los habitantes de la región aledaña a la cuenca Las Ánimas relatan que ellos mismos hacen uso de los residuos (basura) que se produce en sus hogares, para luego ser utilizados como “abono natural”; cabe mencionar que al no hacer eso, estos desechos podrían llegar a causar daño y/o contaminar la fauna y la naturaleza que ahí se tiene.

¿Cuáles son los aportes de los usuarios en su recuperación? Los habitantes de la cuenca Las Ánimas relatan que los usuarios o visitantes a esta región también hacen su aporte para la conservación de la naturaleza, ya que ayudan llevando semillas o plantas para que sean sembradas; con esto se logra una satisfacción personal, al hacer un trabajo gratificante mediante el cultivo y conservación de zonas verdes, que sin lugar a dudas mejoran la vida y conservación de las cuencas hidrográficas y su hábitat en general.



Figura 26

Cuenca Las Ánimas



Fuente: Arcos y Melo, 2019.

Esta experiencia ha sido muy interesante, ya que permitió salir de la vida cotidiana, del desarrollo de la zona en donde se vive; también, permitió conocer una parte genial de la ciudad, como es esta reserva; no obstante, se evidencia que en este lugar las personas, en su gran mayoría, se benefician de los cultivos de cebolla, ya que por los lugares transitados, se podía observar que hasta en el mismo jardín de las casas existían estos cultivos y se extendían por varios sectores aledaños.

Figura 27

Cuenca Las Ánimas



Fuente: Arcos y Melo, 2019.

Siguiendo con el recorrido, en el camino se evidenció que la vegetación de ese lugar también se ha visto afectada por la deforestación, ya que se mira, en ciertos lugares, terrenos baldíos, donde alguna vez existió una gran cantidad de árboles. El lugar no era muy cómodo para transitar, como era de esperarse; en ese difícil camino aparentemente pasaba el cauce de un río, ya que era rocoso y por ciertas partes se podía encontrar charcos o zonas húmedas.



Mientras más se subía, se encontraba uno que otro aldeano arreglando la vía o trabajando sus tierras, mientras saludaban alegres por la visita; también rondaban varios animales por el lugar. Al llegar al lugar del primer descanso, se pudo observar zonas hermosas por donde pasaba un río de agua cristalina, agua que no se pasó por alto para tomar un poco e hidratarse; este lugar daba a este paisaje un toque de magia. No obstante, se puede deducir que el agua que baja de la fuente puede verse afectada, ya que al tener tantos cultivos de cebolla se puede contaminar fácilmente, teniendo en cuenta que no existe una buena infraestructura para su tratamiento, lo cual afecta al medioambiente.

Después del segundo descanso, junto con los compañeros y el profesor, quien contaba historias acerca del lugar; se empezó a bajar la montaña y se podía mirar alrededor mucha vegetación, además de respirar aire puro. En el trayecto empezó una lluvia fuerte, por lo cual fue necesario escamparse bajo las ramas de unos árboles; luego, se volvió nuevamente por el mismo recorrido.

Figura 28

Cuenca Las Ánimas



Fuente: Arcos y Melo, 2019.

¿Cómo se está ayudando a mejorar la cuenca Las Ánimas? Se pudo evidenciar que no hay ayudas para mejorar esta cuenca, debido a que hay invasión de muchos cultivos en la parte montañosa. También se pudo observar el deterioro de las pocas partes que aún tienen zonas verdes; se evidenció la quema de algunas zonas verdes, la falta de cultura de algunas personas que visitan esta cuenca, ya que dejan residuos plásticos, teniendo conocimiento de que esto afecta tanto a la cuenca como al medioambiente.



Figura 29

Cuenca Las Ánimas



Fuente: Arcos y Melo, 2019.

¿Qué la está contaminando? La está contaminando las mismas personas, al realizar: tala de árboles, residuos de basura, quemas, disminución de la parte montañosa debido a la extensión para áreas de cultivos.

¿Cuáles son los aportes de los usuarios en su recuperación? No se miran muchos aportes en esta recuperación, ya que los habitantes de esta región no tienen prioridad por la cuenca Las Ánimas; además, no son conocedores de los problemas que puede generar el descuido de esta fuente hidrográfica, debido a que para ellos lo más importante es el cultivo de los productos para el sustento familiar.

3.4.8.1 Huertas familiares orgánicas. Otra experiencia es la construcción de las huertas familiares orgánicas. Para ello, se inició hablando de las huertas caseras, las huertas urbanas y las huertas rurales. Después se orientó hacia las huertas familiares, con el fin de involucrar en las huertas la vida familiar del universitario. Este compromiso repercute en la construcción de un proyecto de vida saludable desde las tres dimensiones que se proponen en la ética profesional del universitario: personal, ciudadana y profesional.

En cuanto a la población, este proyecto tiene una dinámica particular, que se sintetiza de la siguiente manera: se realiza dos salidas colectivas y otras de manera particular; las dos primeras con una visión ecoturística de intervención, y las otras salidas de estudio y recopilación específica de acuerdo con los intereses de los grupos responsables y propuestas realizadas por ellos. En la primera, se enmarca el estudio cartográfico del problema a tratar y la elaboración de proyectos por parte de los estudiantes, acorde con el programa al que pertenecen, como respuesta al impacto ambiental, así:

1. Nutrición y Dietética I.
2. Administración de Negocios Internacionales.
3. Ingeniería Ambiental.
4. Ingeniería Civil.
5. Ingeniería de Sistemas.
6. Mercadeo.



7. Terapia Ocupacional.
8. Derecho.

3.4.8.1.1 Tareas de trabajo colaborativo:

1. Limpieza y mantenimiento de los cauces y cursos de las quebradas.
2. Seguimiento a los lugares intervenidos: la microcuenca Las Ánimas, zonas verdes del campus universitario Alvernia (Universidad Mariana) y zona de arbolización urbana Emssanar- Empopasto.
3. Siembra de árboles.
4. Acompañamiento formativo a los habitantes aledaños por parte de los estudiantes.
5. Socialización dentro y fuera del aula.

3.4.8.1.2 Productos proyectados:

- Un cuadernillo de experiencias por parte de los estudiantes y docentes responsables.
- Socialización de experiencias en eventos ambientales.
- Espacio en la emisora: notas ecoambientales.

3.4.8.1.3 Fecha y lugar de trabajo. 3 intervenciones en el semestre, acordes con el semestre académico; hasta el momento, se han realizado dos intervenciones. La visita e intervención se realiza en horas laborables de lunes a viernes. En algunos casos, se aprovecha los sábados, pero son casos particulares.

Hora: 8:00 a. m.-12:00 m.

Pretexto: paseo ecológico estudiantil.

Concentración: Universidad Mariana.

Los grupos participantes que intervienen semestralmente en el proyecto varían de acuerdo con el número de estudiantes por semestre, tal como se visualiza en la Tabla 12.

Tabla 12

Participación de estudiantes e instrumentos de trabajo de campo

Programa	No. estudiantes	Semestre	Instrumento
Administración de Negocios Internacionales	50	VII	Cartografía
Nutrición y Dietética	40	VIII	Logística
Ingeniería de Sistemas	19	V	Operativo
Ingeniería de Procesos	14	VIII	Operativo
Ingeniería Ambiental	25	V	Gestión
Enfermería – Nutrición y Dietética	40	II	Operativo
Fisioterapia	38	V	Cartografía
Total	164		



A partir de las experiencias ABPr, los estudiantes realizan reportes de las actividades, aspectos significativos y fortalezas, debilidades, impresiones, donde involucran la voz y testimonios de algunos representantes de la comunidad beneficiada, con evidencias moderadas de material fotográfico, que les permite identificar los mínimos y los máximos éticos en la vida cotidiana ambiental (Cortina, 1994).

Entre las fortalezas del proyecto, se puede contemplar: interinstitucionalidad, al generar trabajo colectivo con la empresa Empopasto y la Alcaldía Municipal de Pasto; interdisciplinaria, ya que permite el desarrollo de conocimientos con los diferentes estudiantes de diferentes programas, donde cada disciplina ayuda al estudio y las posibles resoluciones de problemas; corresponsabilidad, por la disposición e interés responsable de los estudiantes y los docentes.

3.4.9 Metodología

Este proyecto, desde el curso de Bioética, Ética y Profesión, propende por el sentido ético y el compromiso social. Para ello, lo visibiliza desde la aplicación de los contenidos; el microcurrículo se adecua al problema propuesto, que se desarrolla a lo largo de todo el semestre en tres momentos, a partir de la pregunta problema que generó las experiencias hasta el momento vivenciadas.

3.4.9.1 Incidencia del estudio de la ética. Buscando responder la pregunta: ¿cuál es la incidencia del estudio de la ética en el cuidado ambiental desde la profesión?, a partir de tres momentos que reflejan los momentos valorativos del semestre en la Universidad Mariana, a saber: sensibilización expuesta por caracterización; confrontación diagnóstica dada por la socialización; ejecución que genera la proposición innovadora, transformadora y evaluadora. Los tres momentos son el camino que se ha venido alimentando durante meses, semestres y años. De allí que esta experiencia constituye una puesta en marcha para generar sentido de pertenencia, abrir rutas turísticas universitarias y construir conocimiento BIO ambiental. El ABPr es una manera de concebir la investigación.

Ahora bien, la experiencia ABP desde lo ambiental tiene siete acciones significativas, que están sumergidas en los tres momentos ya enunciados (ver Tabla 13).

Tabla 13

Acciones significativas (2019)

Momentos del ABPr	7 acciones significativas
Sensibilización expuesta por caracterización	1. Explorar 2. Programar
Confrontación diagnóstica dado por la socialización	3. Confrontar 4. diagnosticar
Ejecución que genera la proposición innovadora, transformadora y evaluadora	5. Sistematizar 6. Evaluar 7. Corregir

El desempeño se rige por las competencias que el estudiante debe alcanzar durante los tres momentos valorativos en que está dividido el semestre, así:

1. Caracterizar: Potencializa la importancia del estudio de la ética en el cuidado de la vida desde el quehacer profesional. Comprende la estructura ética del obrar humano en perspectiva sistémica ambiental.

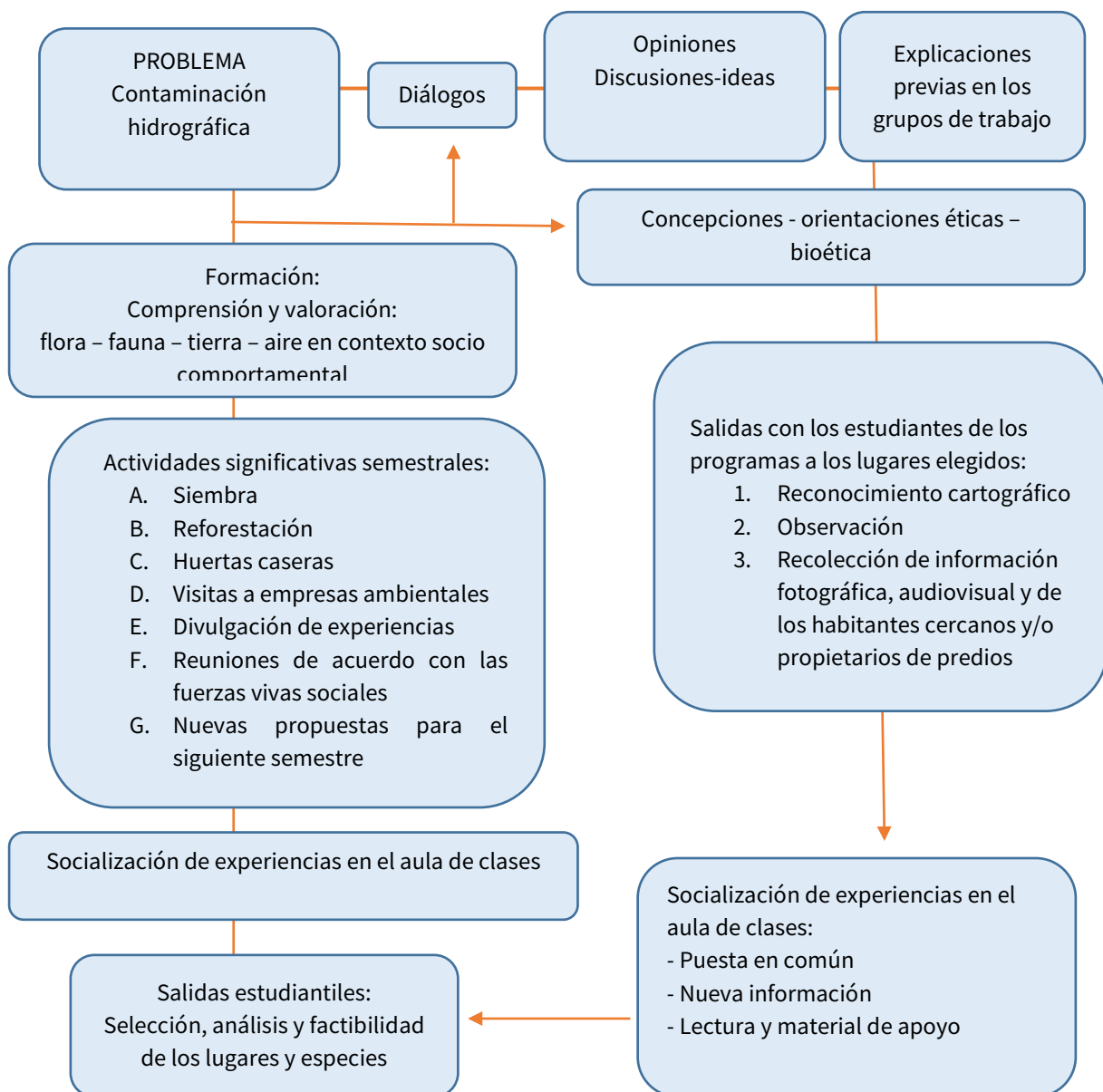


2. Socializar: Contrasta los principales paradigmas éticos que permiten vivir armónicamente con las diferentes formas de la vida. Fortalece los valores éticos desde la moral cristiana ambiental (Laudato sí) con autonomía profesional y autorregulación ciudadana. Asume los principios bioéticos y el empoderamiento profesional desde el cuidado de sí mismo, del otro y la casa común.

3. Proponer: Orienta los problemas y exigencias de la profesión desde los fundamentos de la ética profesional y códigos civiles. Toma decisiones éticas ante los desafíos laborales desde la deontología nacional e internacional que implica el problema ambiental. Favorece los espacios de lectura y escritura ambiental desde el respeto y reconocimiento por la propiedad intelectual y derechos de autor. Rastreo de las acciones realizadas por medio de la divulgación, promoción y proyección, a través de los medios de comunicación de la universidad y de la región. La creación del Movimiento Ecoambiental Universitario (ver Figura 30).

Figura 30

Del aula a la praxis



Fuente: Arcos y Melo, 2019.



3.4.9.2 Estrategia metodológica. Se entiende desde la observación directa y consultiva el análisis cartográfico de la realidad y el diagnóstico. Se aplica en los siguientes pasos:

- **Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía.** Elige un tema ligado a la realidad de los alumnos que los motive a aprender y te permita desarrollar los objetivos cognitivos y competenciales del curso que buscas trabajar. Después, plantearles una pregunta guía abierta que te ayude a detectar sus conocimientos previos sobre el tema y les invite a pensar qué deben investigar y qué estrategias deben poner en marcha para resolver la cuestión. Por ejemplo: ¿Cómo concienciarías a los habitantes de tu ciudad acerca de los hábitos saludables? ¿Qué campaña realizarías para dar a conocer a los turistas la historia de tu región? (...).
- **Formación de los equipos.** Organizan entre tres o cuatro integrantes, alumnos, para que haya diversidad de perfiles y cada uno desempeñe un rol.
- **Definición del producto o reto final.** Establece el producto que deben desarrollar los alumnos en función de las competencias que quieran desarrollar. Puede tener distintos formatos: un folleto, una campaña, una presentación, una investigación científica, una maqueta... Te recomendamos que les proporciones una rúbrica donde figuren los objetivos cognitivos y competenciales que deben alcanzar, y los criterios para evaluarlos.
- **Planificación.** Pídeles que presenten un plan de trabajo donde especifiquen las tareas previstas, los encargados de cada una y el calendario para realizarlas.
- **[Profundización].** Debes dar autonomía a tus alumnos para que busquen, contrasten y analicen la información que necesitan para realizar el trabajo. Tú papel es orientarles y actuar como guía.
- **Análisis y síntesis.** Ha llegado el momento de que tus alumnos pongan en común la información recopilada, compartan sus ideas, debatan, elaboren hipótesis, estructuren la información y busquen entre todos la mejor respuesta a la pregunta inicial.
- **Elaboración del producto.** En esta fase los estudiantes tendrán que aplicar lo aprendido a la realización de un producto que dé respuesta a la cuestión planteada al principio. Anímales a dar rienda suelta a su creatividad.
- **Presentación del producto.** Los alumnos deben exponer a sus compañeros lo que han aprendido y mostrar cómo han dado respuesta al problema inicial. Es importante que cuenten con un guión estructurado de la presentación, se expliquen de manera clara y apoyen la información con una gran variedad de recursos.
- **Respuesta colectiva a la pregunta inicial.** Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, reflexiona con tus alumnos sobre la experiencia e invítalos a buscar entre toda una respuesta colectiva a la pregunta inicial.
- **Evaluación y autoevaluación.** Por último, evalúa el trabajo de tus alumnos mediante la rúbrica que les has proporcionado con anterioridad, y pídeles que se autoevalúen. Les ayudará a desarrollar su espíritu de autocrítica y reflexionar sobre sus fallos o errores. (Educando Juntos, 2017, pp. 2-3)

Cada grupo va a liderar una actividad e invita a la participación de los demás grupos para su asistencia en las fechas estipuladas. Los responsables de la actividad recolectan la información, hacen el respectivo análisis para entregar los informes finales. Además, es necesario insistir en la utilización de instrumentos para recolectar la información, los cuales se utilizaron en la validación de las experiencias ABPr en los contextos; construidos en tipo formato acorde con la necesidad y que se validaban por algunos compañeros docentes del programa u externos a la universidad. A continuación, se comparten algunos aspectos del trabajo ABPr.



Figura 31

Formato 1. ABPr Manos al Ambiente

Aspectos de identificación del proyecto

Título:

Logo:

Banner:

LEMA: “ _____ ”

1. Presentación del proyecto (quienes lideran el proyecto, por qué el nombre del proyecto y hacia dónde lo orientan)

2. Justificación (2 párrafos)

3. Tema (Ejemplo: Restauración del ecosistema ambiental urbano).

4. Planteamiento del problema (pregunta) _____

5. Objetivo general (¿Qué se pretende?): _____

6. Objetivos específicos (pasos):

7. Fundamentación teórica (Basada en los contenidos temáticos recopilados del curso) y narrativas de otras experiencias.

8. Orientación metodológica: ¿Cómo?, estructura lógica de la acción– como se va a hacer:

9. Recursos que se van a utilizar (¿con qué?) y otros grupos humanos de apoyo para alcanzar lo deseado:

10. Seguimiento cronológico del proyecto (ver formato 2).

11. Propuesta desarrollada para mejorar o solucionar (incluye experiencias y narraciones vividas).

12. Conclusiones.

13. Recomendaciones.

14. Bibliografía.

Fuente: Arcos y Melo, 2019.



Tabla 14

Formato 2. Cronograma ABPr Manos al Ambiente

Actividad	Tiempo				Responsable
	Hora	Día	Mes	Año	
Planeación					
Visita-acción					
Análisis-reflexión					
Preparación del informe					
Presentación del informe					
Nombre del estudiante líder del proyecto: _____					
Integrantes:					

Visto Bueno:					
_____			_____		
Luis Francisco Melo			Juan Pablo Arcos V.		



Figura 32

Formato 3. Taller análisis diagnóstico, comparativo

Ficha de trabajo exploratorio

Por parte de los estudiantes realizarán tres acciones que se presentarán en comunidad para luego realizar una intervención con expertos.

1. Observación directa y consultiva.
2. Análisis cartográfico de la realidad.
3. Diagnóstico.

Se organizará 4 equipos con responsabilidades específicas:

Equipo 1: Elabora el croquis del lugar (fotografías).

Equipo 2: Elabora el croquis audiovisual (video).

Equipo 3: Realiza la entrevista a los habitantes con su respectiva evidencia informativa audiovisual.

Equipo 4: Recibe y analiza la información recolectada por los otros grupos.

En la actividad cada grupo debe identificar (LFRS):

- a. Lesiones: Debilidades
- b. Fracturas: Amenazas
- c. Recuperaciones: Oportunidades
- d. Salutíferos: Fortalezas

Elabore una entrevista: consulte a una persona del sector:

- a. Debilidades: ¿Qué está contaminando la cuenca?
- b. Amenazas: ¿Quiénes están contaminando la cuenca?
- c. Oportunidades: ¿Cómo está ayudando a mejorar la cuenca? ¿Cuáles son los aportes de los usuarios a su recuperación?
- d. Fortalezas: ¿qué sectores no han sido destruidos, ni afectados?

Cada grupo debe realizar un análisis de la información recolectada. Aprovechando los 4 aspectos o insistencias: LFRS, y así obtener una mejor información, que luego se deberá fundamentar desde la normatividad jurídica y legislativa de Colombia.

Para la exposición se elige un representante de cada grupo para sustentar en comunidad los resultados obtenidos.

Fuente: Arcos y Melo, 2019.



Tabla 15

Formato 4. Valoración de la experiencia

Programa: _____ Semestre. _____ Fecha: _____			
Categoría	Valoración		
	Excelente	Bueno	Regular
Apropiación y presentación			
Pertinencia del proyecto			
Proyección social			
Interdisciplinariedad			
Sugerencias y observaciones			

Los instrumentos de identificación permiten la observación directa y consultiva, que consiste en elaborar un estudio cartográfico del lugar, específicamente de cuatro sectores con la estrategia LFRS, obtener fotografías del lugar y de los sectores afectados, dibujo del sector.

1. **Lesiones (L):** Debilidades
2. **Fracturas (F):** Amenazas
3. **Recuperaciones (R):** Oportunidades
4. **Sanidades (S):** Fortalezas

En la entrevista se realiza una consulta a las personas del sector, generalmente con las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo está ayudando a mejorar la cuenca _____?
2. ¿Cómo evalúa la intervención administrativa, de negocios y relaciones internacionales de Empopasto en el aprovechamiento del lugar?
3. ¿Cómo está enfrentando la empresa de servicios Empopasto las afecciones contaminantes?
4. ¿Cuáles son los aportes de los usuarios para su recuperación?
5. ¿Qué aportes le genera la actividad realizada a su propuesta ambiental empresarial liderada en el curso de Ética y Profesión?

La realización del análisis e informe de la indagación recolectada, elaboración de tablas estadísticas de la observación, a partir del estudio cartográfico, y la elaboración de tablas estadísticas de la entrevista. En cuanto a la restauración del lugar, se solicita escribir las conclusiones de las experiencias vividas en torno a la actividad, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Análisis de los accesos al lugar, cuidado, propuestas administrativas y empresariales.
2. Siembra de árboles.
3. Cuidado y limpieza de las vertientes y corrientes de agua aledañas, por parte de la empresa de servicios públicos Empopasto.
4. Cómo se sintió en la actividad.

Planeación. Para la planeación se desarrolla un proceso progresivo y espiralado en función de las actividades propuestas:

Paso 1: Estudio cartográfico del problema a tratar, el sector, la seguridad para los estudiantes y los posibles riesgos en su intervención. Cuando se identifica el problema en el contexto, se continúa con el siguiente paso.



Paso 2: Elaboración de proyectos por parte de los estudiantes, acorde con el programa al que pertenecen, como respuesta al impacto ambiental, con los programas que se desarrollan los cursos de Bioética, Ética y Profesión, ejemplo:

- Nutrición y Dietética I.
- Administración de Negocios Internacionales.

Paso 3: Limpieza y mantenimiento de los cauces y cursos de las quebradas.

Paso 4: seguimiento a los lugares intervenidos: la microcuenca Las Ánimas, zonas verdes del campus universitario Alvernia (Universidad Mariana) y zona de arborización urbana Emssanar, Empopasto, Corponariño y Fuerzas Vivas Ambientales, que se unen al gesto ecológico.

Paso 5: Siembra de árboles. Aquí, con anterioridad, se prepara la herramienta a utilizar, los árboles según el sector, la distribución de funciones (grupo de limpieza, de recolección de basuras, de hoyeros, sembradores). Grupo que se responsabiliza de realizar el rito ecológico (consiste en pedir permiso a la tierra para sembrar y el compromiso).

Paso 6: Acompañamiento formativo a los habitantes aledaños por parte de los estudiantes.

Paso 7: Socialización dentro y fuera del aula.

Producto a obtener:

1. Un cuadernillo de experiencias, por parte de los estudiantes y docentes responsables, que se publica por internet o periódico local (Diario del Sur).
2. Socialización de experiencias en eventos ambientales.
3. Espacio en la emisora: notas ecoambiental.

Fecha y lugar de trabajo: Se realiza 3 intervenciones en el semestre acorde con el semestre académico, hasta el momento se ha realizado dos intervenciones. La visita e intervención se realiza en horas laborables, de lunes a viernes, en horas de la mañana.

Manos al ambiente es el resultado, en construcción, de varios años. En la Tabla 16 se muestran los grupos que intervienen en el proyecto de forma permanente por semestre, con su respectiva actividad.

Tabla 16

Población de participantes en el año 2019, semestre B

Programa	No. Estudiantes	Semestre	Actividad
Administración de Negocios Internacionales	50	III	Cartografía
Nutrición y Dietética-Bioética	40	IV	Logística
Ingeniería de Sistemas	19	V	Operativo
Ingeniería de Procesos	14	VIII	Operativo
Ingeniería Ambiental	25	V	Gestión
Enfermería-Nutrición y Dietética	40	II	Operativo
Fisioterapia-Terapia Ocupacional	38	V	Cartografía
Total	164	7	



3.4.10 Conclusiones y recomendaciones

Es necesario avanzar en los centros pilotos ambientales, fortalecer el trabajo en conjunto con entidades interesadas y dedicadas al cuidado y restauración de los lugares ecológicos.

A nivel:

- 1. Interinstitucionalidad:** trabajo colectivo con Empopasto y la Alcaldía Municipal de Pasto.
- 2. Interdisciplinariedad:** desarrollo de conocimientos con los diferentes estudiantes de diferentes programas, en donde cada disciplina ayuda al estudio y las posibles resoluciones de problemas.
- 3. Corresponsabilidad:** la disposición e interés responsable de los estudiantes y docentes.

Para responder a lo anterior se hizo los siguientes ajustes:

- Sistematización de experiencias.
- Vinculación con Corponariño y grupos ambientalistas.
- Involucrar a otros sectores para una mejor organización y participación.
- Continuidad del proyecto.

Y se retomaron las siguientes fortalezas:

- Comunicar el conocimiento aprendido.
- Compartir experiencias.
- Facilitar nuevos aprendizajes.
- Aprender desde nuevas estrategias digitales y vivenciales.

Lo anterior exige pasar de activismos académicos a la construcción de propuestas de proyectos de investigación pedagógica de aula o de contexto social, llevada a cabo en conjunto con estudiantes y docentes. En cuanto a las experiencias, posibilitar tiempos a los docentes para sistematizar experiencias. Urge una planeación conjunta y de distribución de actividades para la organización, acompañamiento a lo largo del semestre.



Referencias

- Boff, L. (2007). *Virtudes para otro mundo posible II: convivencia, respeto y tolerancia* (J. García, A. Pérez, Trad.). Sal Terrae
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Corporación Autónoma Regional de Nariño (Corponariño). (2011). *Plan de ordenamiento del río Pasto*. <http://corponarino.gov.co/expedientes/descontaminacion/porhriopasto.pdf>
- Cortina, A. (1994). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica* (5.ª ed.). Tecno S.A.
- Decreto 2811 de 1974. (1974, 18 de diciembre). Presidente de la República de Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=1551
- Duran, G. (2007). *La empresa y el medio ambiente*. Editorial Pirámide.
- Educando Juntos. (2017). Aprendizaje basado en proyectos: ventajas y aplicación en simples pasos. <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2017/12/abp-ventajas-y-aplicacion.pdf>
- Empopasto. (2017-2020). Plan estratégico agua para toda la vida. <https://www.empopasto.com.co/plan-estrategico-agua-para-toda-la-vida-2017-2020/>
- Francisco, P. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si' del santo padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. <https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francesco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>
- Moreno, L. (2013). *Gestión integral del agua en la cuenca alta del río Pasto, mediante un esquema de pago por servicios ambientales* [Tesis de maestría, Universidad de Nariño]. SIREN. <http://sired.udenar.edu.co/2840/>
- Morin, E. (2009). *Para una política de civilización*. Paidós.



3.5 Socioantropología y Contextos aprendizaje basado en proyectos. Cursos: Antropología Cultural, Historia de las Culturas y Dinámica Social

Jairo Andrés Cárdenas Estupiñán

Cítese como: Cárdenas-Estupiñán, J. A. (2022). Socioantropología y Contextos aprendizaje basado en proyectos. Cursos: Antropología Cultural, Historia de las Culturas y Dinámica Social. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 115-125). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c13>

3.5.1 Introducción

A través de la práctica pedagógica, el Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana viene implementando el aprendizaje basado en proyectos –ABPr–, propuesta ideada para dar el sentido práctico del aprendizaje significativo de los estudiantes; iniciativa adoptada por los docentes en los diferentes cursos de formación humana competente. Al respecto, el proyecto Socioantropología y Contextos vincula actividades de formación en relación a los desempeños necesarios para el logro de los resultados del aprendizaje de los cursos institucionales, respondiendo a la formación humana competente, según los perfiles ocupacionales de las disciplinas.

**Figura 33***Banner Socioantropología y Contextos*

Fuente: Proyecto ABPr, 2020.

3.5.2 Descripción

La estrategia del ABPr busca mejorar el desarrollo y apropiación de las competencias de los cursos de ciencias sociales como: Antropología Cultural, Historia de las Culturas, Sociología Rural y Urbana y Socioantropología. Esta metodología abarca ciertos aspectos que deben tenerse en cuenta para su aplicación; el primero de ellos tiene que ver con la amplitud y el carácter holístico de las ciencias sociales, que, en su fundamentación y método, convergen diferentes dimensiones de conocimiento para poder comprender las realidades que los seres humanos han construido en el transcurso del tiempo y el espacio. Es por esta razón que, en las ciencias sociales, dentro del desempeño del saber conocer, se debe establecer un marco referencial que permita al estudiante tener una apropiación eficaz sobre las bases de fundamentación en su desempeño profesional (García, 2010).

Esta modalidad de enseñanza ha tenido un valor muy particular al integrar diferentes campos de conocimiento de las ciencias sociales, como también promulgar el trabajo interdisciplinar para el conocimiento de un contexto. Así, para el fortalecimiento de esta propuesta, se ha venido vinculando, en diferentes periodos de tiempo, a los docentes profesionales, así: socióloga, Lady Patricia Córdoba, curso Socioantropología, programa de Enfermería; socióloga Adriana Bolaños, curso Historia de las Culturas, programa de Comunicación Social; trabajadora social Carolina Avendaño, curso Socioantropología Rural y Urbana, programa Trabajo Social; Raúl Corredor, curso Dinámicas Sociales, programa Trabajo Social; antropólogo Jairo Andrés Cárdenas, curso Antropología Cultural, programa de Comunicación Social.

La estrategia de aprendizaje impartida en los cursos de Antropología Cultural e Historia de las Culturas incluye diferentes escenarios sociales, que brindan a los estudiantes el acercamiento a la reflexión de situaciones reales, dentro del orden cultural e histórico. Las temáticas de los proyectos, por su naturaleza centrada en las ciencias sociales, siempre están enfocadas en comprender diferentes realidades y problemas de estudio, así, las observaciones y el análisis de los problemas buscan que los estudiantes tengan la facilidad de apropiarse de los contextos para mirar los cambios culturales, el impacto ambiental y la incidencia en los modos de vida de la comunidades regionales.

Fruto de la experiencia de la estrategia se ha explorado diferentes comunidades en dos modalidades, la primera experiencia bajo el nombre de Socioantropología de la Salud, que tomó diferentes contextos



sociales: resguardo indígena de Los Pastos, en el municipio de Iles, el resguardo indígena Quillacinga del corregimiento El Encano, las comunidades de gitanos y de *hippies*, barrio el Común en la ciudad de Pasto, corregimiento de San Pedro de La Laguna y el municipio de Tangua. Estos contextos fueron explorados por los estudiantes de los programas de Trabajo Social, Comunicación Social y Enfermería, quienes, organizados en grupos de trabajo, debían integrar los desempeños planteados en los cursos de Socioantropología, Dinámicas Sociales y Antropología Cultural, respondiendo a la pregunta: ¿cómo los diferentes grupos sociales conciben culturalmente las dimensiones de la salud, tratamiento y enfermedad?

Luego de la primera experiencia junto con los docentes a cargo y bajo su respectivo proceso de evaluación, se decidió cambiar la metodología de trabajo: centrada en un solo contexto; en este orden, se desarrolló una aproximación importante en el corregimiento de Catambuco; se reunió a los estudiantes de Trabajo Social y Comunicación Social para trabajar el problema de estudio: ¿cuál ha sido el cambio social generado en el corregimiento de Catambuco, con relación a la cercanía del desarrollo urbano de la ciudad de Pasto?

La tercera experiencia fue en el corregimiento El Encano. La Laguna de la Cocha es un embalse natural de origen glaciar, “catalogada como humedal Ramsar, una convención utilizada a nivel mundial, para denominar fuentes hídricas que requieren conservación y uso racional” (García, 2018, párr. 3), por ser elementos naturales indispensables para la subsistencia de la humanidad.

El carbón se extrae de especies maderables que se encuentran en áreas protegidas, como el bosque andino, que a su vez es el principal regenerador del caudal de la Laguna de la Cocha, es una de las problemáticas ambientales más actuales en esta zona de Nariño.

La actividad del carboneo, según lo explica Germán Bastidas, profesional especializado de la Subdirección de Conocimiento y Evaluación Ambiental de Corponariño, consiste básicamente en la tala de especies nativas del bosque andino, las cuales son apiladas en fosas y cubiertas con ramas, que posteriormente son quemadas por periodos de tiempo de 8 a 15 horas, hasta que la madera queda resumida en carbón para comercializar. (García, 2018).

‘Recordemos que la actividad del carboneo es catalogada como un delito ambiental, porque atenta contra especies nativas de áreas protegidas’. [Para este caso], las especies afectadas son de Mate, Tancho, Encino (*Quercus xalapensis*,) y Amarillo, estos árboles (...) mantienen un lento crecimiento, lo que significa que el bosque no se regenera a corto plazo, causando afectaciones al ecosistema, y a largo plazo a la laguna, la cual se ve reducida en su caudal. (García, 2018, párr. 1-5).

Existen grandes esfuerzos para generar conciencia en la población sobre este problema, pero hace falta mayor articulación entre las entidades gubernamentales y las realidades cotidianas de las comunidades; hasta el momento no hay un proyecto que brinde nuevas oportunidades socioeconómicas en el contexto, esto ha generado que, en experiencias anteriores al terminar el acompañamiento gubernamental, se vuelva nuevamente a las prácticas gestoras del problema. Cabe señalar que la Policía siempre ha estado comprometida con esta situación, su actividad operativa se ha reflejado en decomisar carbón; mensualmente se recoge aproximadamente entre 150 a 300 bultos de carbón (García, 2018).

“En el corregimiento de El Encano confluyen comunidades campesinas e indígenas” (García, 2018, párr. 8), siendo estos sectores sociales los que lastimosamente practican la actividad del carboneo. Algunos sectores indígenas están tomando una perspectiva diferente y comienzan a cambiar sus prácticas de subsistencia; sin embargo, se necesita un mayor seguimiento a los procesos sociales con las comunidades (García, 2018). Desde estas realidades, se busca incluir a los estudiantes en ambientes diferentes, que les permita ver los problemas actuales sobre el impacto ambiental desde lo regional, para que en su lucha personal y académica logren enfatizar los cambios sociales y culturales por los cuales las comunidades han pasado.

La cuarta experiencia comprende el semestre 2019–B. En esta experiencia se trabajó la apropiación de las competencias del curso de Antropología Cultural (ver Figura 34). Los estudiantes de primer semestre



junto con los estudiantes de séptimo semestre del programa de Mercadeo nocturno lograron un excelente desempeño, al aproximar, desde la estrategia metodológica del etnomarketing y la antropología del consumo, los desempeños específicos para su formación profesional como mercadólogos. Desde la estrategia del ABPr y el trabajo colaborativo, establecieron diferentes perspectivas tanto metodológicas como epistemológicas en campos de mercado como la antropología y consumo en los *Pet Parents*, empresas farmacéuticas, mercado de telecomunicaciones móviles, tendencias de consumo en la población LGTBI, influencia de la cultura en preferencia de las marcas, *marketing* y redes sociales, antropología y consumo en el desarrollo de las nuevas empresas.

Figura 34

Archivo *Expohumanidades*



Fuente: Fotografía Cárdenas, 2019.

La quinta experiencia se desarrolló con los estudiantes de Comunicación Social de primer semestre; para ello se unió interdisciplinariamente los cursos de Antropología Cultural e Historia de las Culturas, mediante la estrategia del ABP. El problema de aprendizaje se contextualizó en la comunidad de El Encano, vereda Santa Barbara, comunidad que ha generado procesos de resistencia política en torno a la protección y defensa del territorio del medio ambiente. Por lo tanto, desde los espacios académicos anteriormente mencionados, los estudiantes de Comunicación Social lograron conocer, a través del trabajo de campo y la aproximación etnográfica, una observación directa sobre la transformación y el cambio social que la comunidad de la vereda Santa Teresita ha tenido alrededor de la adaptación ambiental y cultural de sus espacios y modos de vida ancestrales, proponiendo alternativas ecoturísticas para la prevalencia de sus sistemas socioculturales en esta zona.

3.5.3 Justificación

El desarrollo de la estrategia del ABP ha sido un gran desafío, que ha permitido dar mayor profundidad a la comprensión del aprendizaje; desde los estudiantes, la transformación metodológica es innovadora y motiva el trabajo de los estudiantes y del docente hacia un tutor que acompaña el proceso de enseñanza. Este cambio es necesario, ya que la diversidad de críticas existente sobre los sistemas educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje, precisamente, incitan a reflexionar y revelarse, desde punto de vista epistémico y metodológico de la pedagogía, para ayudar a conformar mejores seres humanos, en una sociedad que cambia con rapidez.



Desde el campo de la antropología, la estrategia de ABP es una alternativa que permite ambientar los diferentes contenidos de la disciplina, por esta razón, la estrategia mantiene una afinidad indispensable al momento de contrastar los factores de fundamentación con los contextos reales.

3.5.4 Objetivo general

Desarrollar competencias disciplinares de la Antropología Cultural e Historia de las Culturas en los estudiantes de Comunicación Social de primer semestre, para un buen desempeño dentro del campo profesional, a través del análisis de contextos regionales político-ecológicas y de género.

3.5.5 Objetivos específicos

1. Identificar la importancia de la etnografía en la aplicación de los instrumentos de recolección de información que contribuyen a fortalecer el rol del comunicador social.
2. Conocer contextos regionales como alternativas político-ecológicas para el buen vivir.
3. Evidenciar el rol femenino en las propuestas alternativas del buen vivir.
4. Presentar, a través de un portafolio, el desarrollo de la estrategia del ABPr.

3.5.6 Diagnóstico

En la fase de diagnóstico se plantea conocer los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la antropología; para lograr este aspecto, la clase se desarrolla con base en preguntas simples y generales sobre este campo de conocimiento. Como resultado de la actividad, se encontró que los estudiantes desconocen, en su gran mayoría, el desempeño científico en el campo del conocimiento humano, esto permite considerar que, solo dentro de la educación superior los estudiantes se relacionan con los campos específicos de la antropología; en un porcentaje mínimo existen conocimientos específicos de esta ciencia social en estudiantes de semestres superiores; en los primeros semestres se mira un vacío al respecto, existiendo una tendencia en considerar que la antropología solo se refiere al estudio del hombre desde el pasado, desde su cultura material; esto ha hecho que se relacione la antropología con la arqueología.

Desde este punto de vista, la estrategia de aprendizaje basado en problemas inicia con el desarrollo de la siguiente pregunta: ¿Qué es la antropología? En este momento hay que considerar algunas ideas de autores que han reflexionado sobre esta estrategia de aprendizaje y tiene que ver con la elaboración de guías de trabajo para el estudiante; los autores concluyen que esto no se debe hacer, porque estaríamos volviendo a la formación por contenidos

Por tal razón, las guías deben estar formuladas desde una pregunta general que, en el ritmo de clase, sea cuestionada por el estudiante, ya que esto les permite a los estudiantes abordar múltiples preguntas y cuestionamientos; se debe precisar unas fichas de consulta de los diferentes recursos bibliográficos o digitales que los estudiantes hacen uso. Así, cuando el estudiante se enfrenta al texto, el marco del conocimiento del estudiante se expande y logra establecer relaciones holísticas que se deben tener en cuenta para acercarse al conocimiento antropológico de los seres humanos. En esta etapa, el estudiante reconoce, de forma individual o grupal, sus límites y se inicia el proceso de exploración; las fichas bibliográficas de los textos consultados permite ordenar y sintetizar los aportes de estos materiales, necesarios para la discusión en la clase. La fase de exploración debe ser rigurosa para que los estudiantes puedan adquirir una buena fundamentación, además, porque cognitivamente se está estructurando el aprendizaje autorregulado, para eso se utiliza el ciclo representado en la Figura 1.

3.5.7 Fundamentos conceptuales

La fundamentación de los cursos: Antropología Cultural e Historia de las Culturas, se ha visto fortalecida, porque permite a los estudiantes comprometerse como el proceso de enseñanza; esto genera que la



contribución tanto de la antropología como de la historia de las culturas, según el programa específico (Comunicación Social, Trabajo Social, Mercadeo), se desarrolle y reflexione como parte de un ejercicio aplicado, y no como un contenido. Sumado a esto, el cambio de la forma de evaluación hacia un proceso continuo integra los desempeños planteados al inicio del curso; estos desempeños en realidad se constituyen en una guía metodológica, que permite evaluar el proceso de apropiación, la utilidad del trabajo con el microcurrículo y especificar las técnicas de aprendizaje, necesarias cuando hay dificultades en los grupos.

Los desempeños que han tenido una mejor fundamentación dentro del diálogo de estas ciencias sociales se evidencian en tres aspectos. El primero es entender la dimensión de estudio que tiene la antropología para la comprensión de la dimensión humana y poder integrarlo como parte individual de su formación; el segundo relaciona el método etnográfico, que en la actualidad es compartido por otras ciencias como la historia, en este caso, es interesante mirar cómo los estudiantes desarrollan lenguajes diferentes sobre un fenómeno de observación, ya que en ese ejercicio entienden el valor de sus profesiones; el tercero es identificar el papel que tiene una buena fundamentación en el trabajo de campo, saber el valor de una teoría como una herramienta de explicación de un modelo cultural, entender las construcciones simbólicas de las personas en la formación de su realidad junto con el desarrollo de una buena competencia comunicativa.

3.5.8 Metodología

El proceso metodológico de la experiencia cada vez se ha ido consolidando en la búsqueda de establecer los mejores lineamientos para la experiencia, lo cual repercute en mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta visión, un factor primordial que se ha dado en el desarrollo del proyecto Socioantropología y Contextos es la idea de incluir la parte interdisciplinar que necesitan los estudiantes, es decir, trabajar en los cursos de ciencias sociales para mirar su validez de la inmersión en un contexto social, y como un elemento de apoyo para sus interpretaciones finales.

El proyecto de Socioantropología y Contextos incluye trabajar los cursos: Antropología Cultural, Historia de las Culturas, Historia de Colombia y del suroccidente colombiano. Cuando los cursos tienen una mayor relación disciplinar y los desempeños se organizan siguiendo los lineamientos del proyecto, se genera una interrelación importante con el desarrollo del microcurrículo del curso, por ejemplo, en la parte inicial del proyecto que se refiere a la fundamentación, dentro del proyecto se realiza a través de preguntas que permiten al estudiante tener mayor amplitud en el análisis de las fuentes bibliográficas; esto se realiza al final de cada sesión, donde los estudiantes socializan los resultados conceptuales. Siempre se debe incluir preguntas que permitan el desarrollo de los objetivos del proyecto, así, metodológicamente se consolida el desarrollo del proyecto y los estudiantes aprenden la dinámica de esta metodología; las preguntas podrían ser las siguientes: ¿cuáles son los aportes de la historia o la antropología a la estrategia del ABP?, ¿cómo estas ciencias ayudan a la comprensión del contexto de estudio? Estas preguntas inicialmente son generales, con el fin de que los estudiantes creen sus propios aportes y se constituyan en ideas para análisis finales.

En la segunda etapa del proyecto, se desarrolla los objetivos específicos; en este punto hay una variación metodológica, ya que se pasa a la contextualización de los desempeños, por lo tanto, el material de lectura o los recursos de aprendizaje están relacionados con casos que permite reflexionar a los estudiantes sobre el quehacer de las ciencias sociales, en este caso la Antropología Cultural e Historia de las Culturas.

En la tercera etapa, los estudiantes ya han alcanzado varios de los desempeños propuestos, y miran la dimensión del aprendizaje por medio de la estrategia basada en proyectos. Dentro de esta etapa final, los estudiantes deben organizar el proyecto y ahí empieza su producción académica; así, el seguimiento del docente se vuelve necesario en el proceso, ya que se debe organizar el material de evidencias, el portafolio de entrega del proyecto y el espacio de exposición del proyecto final.



De esta forma brevemente expuesta, el proceso de aprendizaje en el desarrollo del proyecto tiene un proceso que parte de lo general hacia lo particular y, en esa medida, el trabajo es más intenso para los estudiantes, intensidad medida en acoplarse al trabajo cooperativo, la búsqueda y organización de fuentes información, la elaboración escrita y corrección de informes, el diseño y construcción del portafolio, como la producción del evento final de exposición en el marco de Expohumanidades.

Tabla 17

Relación de la población estudiada y programas universitarios

Actividades	Población	Responsables	Fecha
Un encuentro entre lo rural y lo urbano	Corregimiento de Catambuco, se encuentra a 4 km en dirección sur de la ciudad de Pasto. La población de esta localidad pertenece a la zona rural de la ciudad, la mayoría de la población tiene como actividades económicas la producción agrícola y ganadera	Estudiantes de los programas de Trabajo Social y Comunicación Social	
Conmemoración por la paz	Vereda Santa Barbara del corregimiento El Encano. Su población se compone de campesinos procedentes de diferentes lugares del departamento; su economía se basa en la agricultura; su principal fuente es la ganadería y la producción de leche; además, se produce papa y, en menor cuantía, olluco, haba, zanahoria y legumbres. Este corregimiento tiene una empresa procesadora de lácteos; el deporte tradicional es la chaza, que se juega constantemente en la plaza principal de la cabecera corregimental	Estudiantes del programa de Comunicación Social, primero y tercer semestre	3 de mayo
Ecoturismo	Vereda Santa Teresita, hace parte del corregimiento El Encano. La población de este lugar tiene una tradición indígena y campesina. Culturalmente pertenece a la comunidad indígena de los Quillacinga	Estudiantes del programa de Comunicación Social, primero y tercer semestre	8 de noviembre



Antropología del consumo	<p>En este proyecto, la población se relaciona con la sociedad de consumo, ya que la experiencia estuvo enfocada en la aplicación de la estrategia de etnomarketing como una forma de comprensión del consumo, por lo tanto, este factor se relaciona con empresas que ofrecen diferentes servicios, entre ellas: empresa de Telecomunicaciones, ferretería, empresa farmacéutica, almacén de productos de alimentos para animales, heladería, tiendas virtuales</p>	Estudiantes del programa de Mercadeo nocturno	8 de noviembre
--------------------------	--	---	----------------

Estas experiencias permiten una mejor relación entre el estudiante y el proceso de aprendizaje que desarrollan para alcanzar un desempeño, en especial en los campos de orden científico, por ejemplo, el método etnográfico como herramienta de la historia social. Así las cosas, la comprensión de las ciencias sociales es más completa y se observa en campo el contraste de las ideas que se producen al contacto con las personas y sus vivencias, así también, es una forma de conocimiento de la región y su gran diversidad cultural.

3.5.9 Reporte de la experiencia

Como aspectos significativos en el marco de incorporar metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, se puede evidenciar que realmente la actividad pedagógica se transforma. Los nuevos cambios están inmersos en múltiples sensibilidades que hacen parte de la existencia como seres humanos; de esta manera, el desarrollo del trabajo colaborativo que propone la experiencia se presenta, en su inicio, con cierta fragilidad, pero al final del proyecto se puede mirar cómo los grupos de trabajo logran fortalecer sus relaciones humanas, lo cual se ve reflejado en la presentación de buenos productos académicos.

La formación humana es un aspecto importante que logran vivenciar los estudiantes a través del proceso del desarrollo del ABPr; como docentes, nuestra formación imprime en la mente de los estudiantes intrigas, cuestionamientos y motivaciones sobre su trabajo individual y colectivo, en esos momentos, el acompañamiento de los procesos es un espacio de inmersión individual y grupal, donde se reflexionan las estrategias y técnicas que dinamizan los desempeños del microcurrículo del curso. En este sentido, los estudiantes se forman a partir de una construcción de nuevas dimensiones de percepción del proceso de aprendizaje y evaluación, desde este punto de vista, esta metodología establece un umbral que acerca a la educación a una propuesta totalmente cualitativa.

“Para nosotros Expohumanidades fue una experiencia que nos ayudó a conocer una región que es de los Quillacinga, pudimos conocer un poco de su cultura y de su proceso de ecoturismo” (J. Obando, comunicación personal, 3 de mayo de 2019). Por otra parte, la fase que llama la atención de los estudiantes es el desarrollo del trabajo de campo; el hecho de tener contacto con otro contexto social los motiva a contrastar las fases de investigación bibliográfica, así, en el momento de llegada, entablan



nuevas sensaciones ante los actores y sus realidades; el compromiso de las actividades de campo que ellos diseñan con anterioridad son puestas a prueba, surgen nuevas preguntas, problemas con el acceso a la información, dificultades, en otros casos, de orden climático, problemas que deben resolver en ese momento. Al terminar esta actividad, se mira en los estudiantes, por medio de sus reflexiones, el enriquecimiento que han alcanzado.

“Para nosotros Expohumanidades fue también una experiencia de formación competente para todas aquellas, no solamente lo que hicimos en la Cocha, sino también, con algunos otros proyectos que nos permitieron vernos inmersos en una realidad diferente” (M. Guzmán, comunicación personal, 3 de mayo de 2019).

En la etapa final del proyecto, donde los estudiantes se apropian mucho más de la organización del producto final que han definido para presentar el proyecto, se evidencia su impresionante capacidad creativa; las expresiones artísticas, plásticas y audiovisuales (ver Figura 35) son elementos agregados, que se desarrollan y generan un buen impacto en estos casos; sin embargo, hay que generar unos lineamientos básicos para articular el producto con los objetivos propuesto en el proyecto.

Figura 35

Trabajo de campo vereda Santa Bárbara



Fuente: Fotografía Jairo Cárdenas, 2019.

La estrategia implica necesariamente evaluar el trabajo colaborativo y el individual, por lo tanto, las técnicas que se utilizan son diversas para alcanzar estos indicadores de apropiación de la competencia. Además, el aprendizaje basado en proyectos permite evidenciar de forma más clara y real los desempeños del ser, rescatando y valorando cambios de orden psicológico y motivacional en los estudiantes. Los actores sociales de los diferentes escenarios son una fuente de saberes, quienes sienten con gratitud como los estudiantes se interesan por las actividades cotidianas que realizan, así también, hay un interés por estas personas y en especial por conocer cómo sus vidas se han transformado en ejemplos de cambio social en sus comunidades. A continuación, se cita un fragmento de la sensibilidad que nutren estas experiencias en la vida de los educandos:

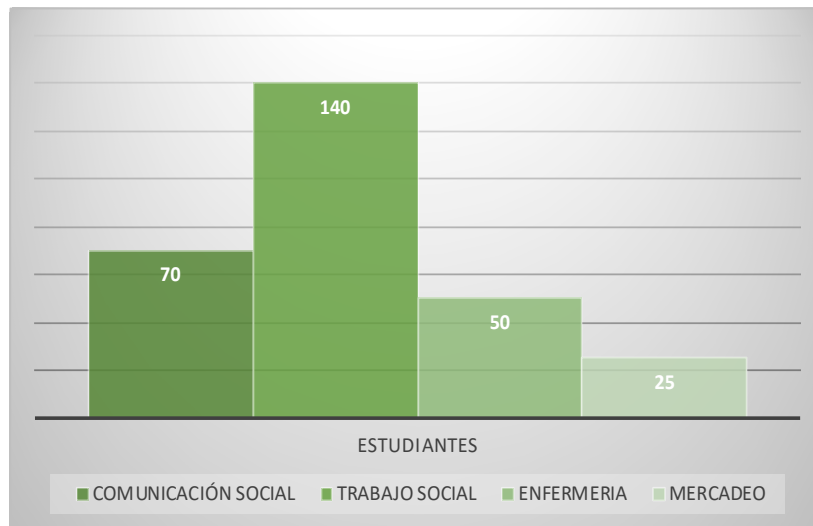
En la mañana, el delicioso aroma de las romelias, las orquídeas lo impregnan todo, cuando María Concepción Matabanchoy penetra en el bosque, el olor a humedad de la tierra y una suave caricia en su rostro le dan la bienvenida. Cada día sucede algo sobrecogedor en la Laguna de la Cocha, regresa



a la reserva una vieja ave, crece una planta o se reproduce alguna de las especies que están en peligro de extinción. Después de muchos años con la comunidad, María Concepción Matabanchoy ha podido descubrir y proteger la belleza de este mágico lugar, que tiempo atrás fue explotado. María Concepción valoró su entorno y contagió a otros con su entusiasmo y su deseo de cuidar las maravillas de la naturaleza, que a diario observamos; desde entonces, esa profunda determinación que la caracteriza ha sido inspiradora para muchos, la unión hace la fuerza, por eso desde hace 25 años se comprometió con los campesinos a mejorar sus condiciones de vida y recuperar el entorno, todo esto basado en el concepto de bien vivir. (Grupo de trabajo, producto final, semestre I, mayo de 2019)

Figura 36

Relación de estudiantes y programas académicos de la Universidad Mariana



Fuente: Proyecto ABPr.

En la Figura 36 se presenta la relación de los estudiantes que han hecho parte de los proyectos de aprendizaje de Socioantropología y Contextos; las prácticas piloto iniciales sobre la estrategia se desarrollaron con un solo curso. El primero fue el curso de Antropología de Trabajo Social, que, en la marcha del tiempo, se ha enriquecido y ampliado a otros programas de la universidad; este ejercicio de experimentar en condiciones moderadas es un paso importante y necesario, porque el ABPr es una experiencia que le exige al docente cambiar su concepción clásica hacia un orientador de procesos, por esta razón, al trabajar con un número de estudiantes moderado, las experiencias se reflexionan mejor y los cambios se adaptan de mejor manera.

En este sentido, la mayor exigencia del nuevo docente es tener un gran dominio en estrategias y técnicas de aprendizaje; capacidad para motivar a los educandos a que se apropien de su proceso de aprendizaje; conocer sus cualidades y sus límites; muchas veces entrelazar técnicas, porque la diversidad social y cognitiva de los estudiantes es diversa; así, las aulas se transforman en espacios de investigación para cada día mejorar la práctica docente.

3.5.10 Conclusiones

Ha sido una experiencia constructiva vivenciar el nuevo rol del docente en la educación por competencias, a través de la estrategia del ABP. El proceso de aprendizaje se asimila mejor por medio de factores que permiten la construcción de un proceso de conocimiento. En cuanto a la fase de adaptación en los semestres iniciales, rápidamente desarrollan facultades para el trabajo colaborativo y autorregulado; hay algunas contradicciones en semestres superiores, ya que aún mantienen pautas educativas convencionales.



En la fase dos de la experiencia, la relación tiempo y acompañamiento es un factor determinante, ya que el desarrollo del ABP involucra diversidad de actividades para afianzar fundamentos, entrega de informes, socializaciones, etc., esto hace más riguroso el trabajo del estudiante; en este orden, el acompañamiento es muy importante, pero se dificulta cuando los grupos de estudio tienen muchos estudiantes y el curso es de un solo crédito.

El aprendizaje colaborativo es una forma que involucra el aprendizaje individual, colaborativo y social. Hay una complementariedad importante, ya que los estudiantes apropian diferentes dimensiones de un desempeño, el conocimiento de la realidad problemática induce al estudiante a desarrollar facultades críticas y analíticas y propositivas de las situaciones sociales y culturales que tiene las sociedades, en ese punto, el estudiante percibe la dimensión humana de la formación universitaria que brinda la Universidad Mariana.

El aprendizaje autorregulado hace que los estudiantes se familiaricen de forma general con el proceso de investigación, la recopilación y organización de fuentes bibliográficas; además, la capacidad de sintetizar ideas importantes, los conduce a que se interesen en la escritura académica como parte de su formación.

Referencias

- García, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación Superior. *Congreso Internacional de Didácticas*. <http://hdl.handle.net/10256/2893>
- García, I. (2018, 8 de agosto). El carboneo, la problemática ambiental que está atacando la Laguna de La Cocha. *Radio Nacional de Colombia*. <https://www.radionacional.co/noticia/regiones/carboneo-la-problematica-ambiental-que-atacando-a-la-laguna-de-la-cocha>



3.6 Universo de la Palabra aprendizaje basado en proyectos. Curso: Lectura y Escritura Académica

Andrea Jackeline Bolaños Sánchez
Javier Orlando Poveda Argoti

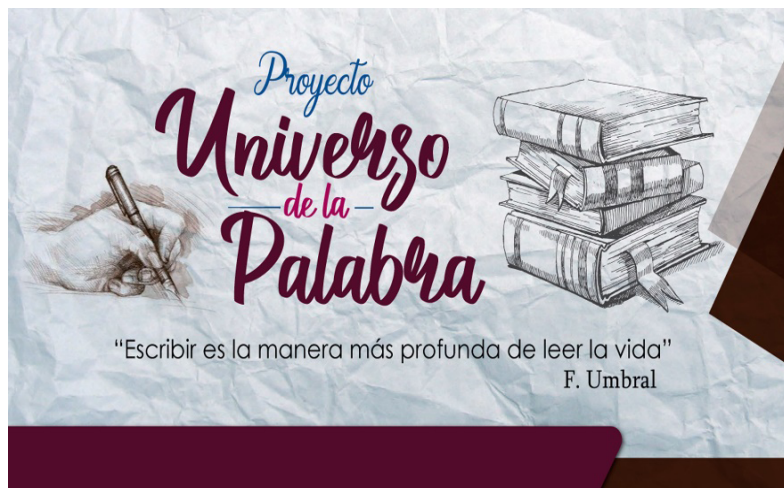
Cítese como: Bolaños-Sánchez, A. J. y Poveda-Argoti, J. O. (2022). Universo de la Palabra aprendizaje basado en proyectos. Curso: Lectura y Escritura Académica. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 126-134). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c14>

“La palabra es el arma de los humanos para aproximarse unos a otros”

Ana María Matute

3.6.1 Introducción

El desarrollo de las habilidades en lectura, escritura y oralidad es relevante en la formación de los estudiantes. En este sentido, se requiere orientar en el fortalecimiento de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, a través de la motivación, la disciplina y el conocimiento de fundamentos teóricos y didácticos, que promuevan el pensamiento crítico, reflexivo y estético. Es así como, la palabra se convierte en el eje que articula estas habilidades y su sentido desde la perspectiva del sujeto, la sociedad y la cultura, por ello, se emprende el aprendizaje basado en proyectos denominado Universo de la Palabra (ver Figura 37).

**Figura 37***Banner Universo de la Palabra*

Fuente: Archivo de J. Poveda, Universidad Mariana, 2018.

Comprendiendo que frente a los diferentes retos en los cuales se encuentra la educación colombiana, particularmente en el nivel superior, se puede identificar la necesidad de fortalecer la lectura, la producción escrita y la expresión oral en la formación de los profesionales, la cual es transversal en todas las disciplinas. La realidad es que algunos docentes universitarios se encuentran con limitaciones individuales e institucionales que comprometen el buen desempeño de estas competencias. Por lo anterior, enseñar a leer, escribir y expresarse se convierte en un verdadero desafío al momento de trabajar con grupos tan heterogéneos, donde los resultados en las pruebas diagnósticas aplicadas a primer semestre hacen notar grandes diferencias entre ellos. Ahora, estas habilidades son tomadas como una herramienta académica, mas no como algo que le permite al estudiante vivir y expresarse de una manera diferente, por esa razón, los lectores y escritores son escasos en cada grupo de estudio.

El docente orienta y armoniza estos procesos con metodologías basadas en proyectos que le permiten relacionar el aprendizaje en contextos propios del estudiante. Así, el documento refleja más fielmente diversos tipos de estilo que se puede explorar, ya que los talentos de las nuevas generaciones permiten sondear otras estéticas del lenguaje, que, sin duda alguna, ayuda a comprender la naturaleza a través del uso las palabras y, a su vez, cooperar en la lucha contra la falta de conocimiento que aún se encuentra en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, es imperante construir estrategias que permitan cohesionar varios espacios donde se desarrolla el estudiante y forman parte de su cotidianidad, para ello se emplean los aprendizajes basados en proyectos –ABP–, donde se promueve que los estudiantes de la Universidad Mariana desarrollen las competencias en la producción textual, el hábito lector y la expresión oral, ya que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas, académicas y literarias.

Cabe reconocer que la metodología ABPr es una estrategia interesante que permite articular varios aspectos, tales como: los saberes, las necesidades, las problemáticas y el contexto; donde el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje. El ABP “es un método didáctico, que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral” (Restrepo, 2005, p. 10), es decir, el conocimiento se adquiere una vez, el estudiante se encuentra frente a las realidades que forman parte de su cotidianidad, lugar donde confluyen los conocimientos al servicio de la participación y resolución de situaciones particulares.



Entre las acciones mencionadas en la metodología ABPr, se desarrolla procesualmente pasos que conllevan a la identificación de los enfoques de las prácticas lectoras, escritoras y orales con intención académica y profesional, así como también comprender las partes de un texto para dar un sentido global, integrando los contenidos explícitos e implícitos y, finalmente, producir argumentos a partir de diferentes tipos de textos, en contextos disciplinares y sociales, en los espacios académicos dispuestos por la institución. Es así como el Departamento de Humanidades proyecta el ABP desde su visión humanística y filosófica hacia la formación de profesionales universitarios con altas habilidades comunicativas y éticas.

El proyecto “Universo de la Palabra” resalta dos experiencias significativas, a saber: Concurso Institucional de Cuento y Poesía y el Trueque Literario; realizadas con los estudiantes de los diferentes programas de la Universidad Mariana, en los que se logra evidenciar los aprendizajes significativos y respuestas positivas ante las estrategias y actividades propuestas, que hacen parte de los cursos con énfasis a la lectura y escritura académica impartidos por el Departamento de Humanidades, donde se visibiliza el fortalecimiento de las competencias lectoras, escritoras y orales.

3.6.2 Descripción del proyecto

El proyecto plantea algunos criterios orientadores, a partir de los retos que exigen las generaciones actuales en la educación superior, entre estos se encuentran los siguientes: fortalecer las habilidades lectoras, escritoras y orales, teniendo en cuenta que, efectivamente, tal como se mencionó, estas habilidades son transversales a todas las disciplinas o programas académicos. Las realidades presentes en el aula son de cierta manera inquietantes, en la medida en que leer para muchos es una obligación que se emplea de modo memorístico.

Uno de los vacíos inquietantes en la educación superior está en que muchos estudiantes presentan falencias al leer un texto de diferente tipología, la escritura carece de elementos cohesionados y coherentes y la oralidad se ve trastocada por la falta de herramientas retóricas y técnicas argumentativas. Por lo anterior, es necesario fortalecer los espacios ofrecidos por la *alma mater* para aportar al enriquecimiento de una cultura en lectura, escritura y expresión. Lastimosamente, hay quienes piensan que es una tarea de un solo docente y específicamente de quien orienta el curso de Lectura y Escritura; desde esta postura, se puede pensar que tanto los estudiantes como los docentes no reconocen la importancia que el curso merece en su desarrollo académico y profesional, para Cassany (2006):

Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc. (p. 2)

Lo anterior reafirma la necesidad de romper paradigmas sociales y académicos frente a la importancia de la lectura, la escritura y la oralidad en espacios universitarios.

A la luz de lo anterior, el concepto de transversalidad es relevante, ya que compromete a todos los docentes y programas, sin tener en cuenta área o formación específica, por lo tanto, es considerable observar las estrategias que utilizan los docentes en el aula, si generan espacios o emplean estrategias y técnicas que motiven y promuevan la lectura, la escritura y la oralidad en la formación de la competencia específica.

Al relacionar las problemáticas mencionadas, es conveniente implementar, por directriz institucional, una estrategia didáctica que trabaje no en contenidos, sino a través de proyectos, es así como surge el proyecto “Universo de la Palabra”, el cual juega un papel trascendental, ya que aporta al fortalecimiento



de las habilidades en lectura, escritura y oralidad. Además, la forma como se presentan las experiencias significativas permite que sea visualizado por parte de la comunidad universitaria, a través de la participación. Los proyectos son socializados en distintos eventos institucionales, como es el caso de Expohumanidades, que hace parte del Departamento de Humanidades. Esta participación coopera en la formación de los profesionales marianos con un enfoque crítico y propositivo, ante las situaciones que emergen en la sociedad actual.

3.6.3 Objetivo general

Promover la metodología de aprendizaje basado en proyectos –ABP–: “Universo de la Palabra” en la formación de habilidades en lectura y escritura académica y afines en los estudiantes de pregrado de la Universidad Mariana.

3.6.4 Objetivos específicos

- Caracterizar el desempeño de lectura y escritura y oralidad en los estudiantes de pregrado de la Universidad Mariana.
- Orientar el desarrollo de competencias comunicativas y de estrategias de estudio en el contexto universitario, en respuesta a la misión formativa, humana y profesional, en sus diferentes programas.
- Promover estrategias didácticas para la lectura, producción de textos y oralidad con fundamentos lingüísticos, comunicativos e investigativos, en contextos disciplinares y socioculturales.

3.6.5 Justificación

Las experiencias de vida que permea al ser humano se convierten en el camino para crear nuevos escenarios de aprendizaje, puesto que, en la actualidad, es evidente que la invasión y el desconocimiento del buen uso de las TIC afectan directamente al adecuado desarrollo de las habilidades de la escritura, la lectura y la oralidad; como consecuencia de esto, se observa las dificultades que tienen los estudiantes universitarios en el acto mismo de construir textos, de expresar opiniones y obtener información de un determinado documento.

En esta perspectiva, la construcción de nuevas estrategias pedagógicas se convierten en un reto para la educación, ya que debe involucrar diversos elementos: el docente, los estudiantes, las necesidades particulares, el aula de clases y el contexto social; por ello, el modelo del aprendizaje basado en proyectos –ABP– se constituye en el camino para alcanzar los propósitos institucionales, sin dejar de lado los paradigmas dispuestos en los planes de trabajo de cada una de las disciplinas, lo que permite resignificar las convenciones y prácticas de la lectura, la escritura y la oralidad, a tal punto de romper con la apatía que tienen los estudiantes al enfrentarse a estas habilidades.

Por lo anterior, el ABP genera nuevos espacios de conocimiento, promueve la investigación, reconoce otros discursos e ideologías, pone a juicio problemáticas del entorno, propone alternativas de solución, en otras palabras, permite gestar el pensamiento crítico desde el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los educandos, al respecto, se sustenta:

Con este método los estudiantes se involucran más en su aprendizaje y están mucho más motivados. Los contenidos a estudiar, al estar relacionados con la situación que se les presenta, permiten que integren el conocimiento de diversas áreas disciplinares y al ver su aplicación favorece su comprensión. Este proceso desarrolla el pensamiento crítico y creativo y promueve la adquisición de habilidades interpersonales y de trabajo colaborativo. En definitiva, el estudiante aprende a aprender. (Bernabeu y Cónsul, 2004, p. 100)



En resumen, el aprendizaje basado en proyectos –ABP– se constituye como un elemento que concierne todas las esferas que forman parte de la interacción en el ambiente de aprendizaje, que posibilita la construcción y el descubrimiento de saberes.

3.6.6 Metodología

La propuesta ABPr denominada “El Universo de la Palabra” permite fomentar las competencias desde el aula, busca romper con las metodologías tradicionales, por lo cual, es necesario renovar los espacios de enseñanza de las competencias comunicativas en ámbitos prácticos y contextualizados.

El proyecto, además de cumplir con los requerimientos constituidos en el currículo, pretende formar escenarios ciudadanos con voz propia, capaces de construir conocimiento y transformar realidades, de ahí la importancia que tanto docentes como estudiantes estén dispuestos a aprender, desaprender y reaprender en las realidades subyacentes en su contexto. Las acciones que posibilitan el desarrollo de esta estrategia está direccionada bajo los siguientes parámetros.

3.6.6.1 Diseñar talleres enfocados en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad, donde es importante el desarrollo de los estudiantes, en la medida que exista un proceso a partir los diferentes ejes que componen cada competencia, desde lo expuesto en el microcurrículo.

3.6.6.2 Implementar diversas estrategias didácticas, que impliquen el aprendizaje cooperativo, lo que admite la interacción de ideas y la construcción de conocimiento para ser abordadas en clase.

3.6.6.3 Involucrar lecturas de diferentes tipologías textuales que capten la atención de los estudiantes, con el fin de promover el disfrute de esta acción tan indispensable para el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo.

3.6.6.4 Establecer ejercicios constantes de escritura, como un acto creador, a través del cual se visibiliza el pensamiento crítico del sujeto. En este sentido, es viable identificar las posturas argumentativas, interpretativas y propositivas que se emplean en este ejercicio.

3.6.6.5 Articular los diferentes elementos que rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permite que el estudiante logre construir nuevos conocimientos.

Desde la implementación del ABPr y la interacción de los estudiantes de la Universidad Mariana, se pretende que la producción textual, el hábito lector y la expresión oral propugnan, desde su enfoque, la gestación del pensamiento crítico, integrado a su vez la evaluación por competencias, aspecto que claramente se establece en los microcurrículos de lectura y escritura académica, producción e interpretación de textos, lectura crítica, entre otros.

3.6.7 Recursos

Las estrategias que incentivan la creación estética se articulan desde las diferentes temáticas planteadas en cada curso, sin negar la puesta en escena de determinados procesos personales de los estudiantes y la exploración en lecturas y textos específicos; para tal propósito, se determina varias actividades de corte literario, académico, científico, social y cultural, según la especificidad de cada programa, las cuales se desarrollan a través de talleres, debates, cine foro, panel, socializaciones, entre otros.



Los recursos que se utilizan son los siguientes:

3.6.7.1 Recursos físicos: Salones de clase, entorno universitario, salas de audiovisuales, biblioteca.

3.6.7.2 Recursos didácticos: Plataforma virtual, guías, clases magistrales, conversatorios, talleres con invitados especiales.

3.6.7.3 Materiales convencionales: Impresos, como libros, fotocopias, periódicos, documentos; páginas virtuales, videos, colores, moldes, etc.

3.6.8 Experiencias significativas

La propuesta presenta una muestra de actividades en la que los estudiantes universitarios logran exponer una diversidad temática, donde se acunan los saberes descubiertos durante un semestre académico, con el propósito de compartir las competencias alcanzadas, tales como la comunicación oral y escrita, en las dimensiones narrativas, con una variedad textual. Dentro de la dinámica evaluativa se cuenta con criterios claros basados en rúbricas, que sirven de guía en la producción de textos originales, ya que es importante que el estudiante evidencie que su trabajo ha sido detallado en toda su extensión.

A continuación, se exponen dos experiencias significativas en el desarrollo del proyecto, en ellas, se identifica la interacción entre docente y estudiante en la construcción de saberes, lo cual ayuda al fortalecimiento de las competencias: lectoras, escritoras y orales.

3.6.8.1 Experiencia 1. El trueque literario. Es una actividad significativa de tipo cultural, que tiene como fin motivar a los estudiantes de la Universidad Mariana para hacer parte de una cultura lectora. Esta experiencia da el valor que realmente merece leer “un libro”, es un reto importante que se fomenta, ya que actualmente la lectura digital hace parte del actual contexto en muchas personas, especialmente en la población juvenil, quienes emplean la Internet o las redes sociales como medios de información y comunicación masiva. El objetivo de esta experiencia de intercambio es promocionar la lectura a partir del intercambio de libros con otros compañeros de la universidad y así sensibilizar sobre la diferencia que existe entre el libro como objeto material y el libro como obra, vivificando su significado al estar en manos del lector.

Figura 38

Banner trueque literario



Fuente. Archivo de J. Poveda, Universidad Mariana, 2018.



Frente a lo anterior, se busca generar este espacio para que especialmente los estudiantes de la universidad tengan la iniciativa de hacer intercambio o “trueque” (ver Figura 38) de un libro que ellos deseen compartir con otras personas y, a su vez, tomar uno para leer en sus momentos libres. Además de fortalecer la lectura en los estudiantes, se fomenta el desprendimiento hacia lo material; este tipo de ejercicios ayudan a fomentar las relaciones interpersonales y el diálogo entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, mediadas por la presencia del libro.

La experiencia del trueque literario es una oportunidad para revivir el libro, que derroca la idea de concebirlo como un amuleto o un objeto que adorna algún espacio de la casa. Es así que, en este ejercicio, el dueño del texto tiene la libertad de escoger cualquiera de estas tres opciones: intercambiar un libro por un tiempo definido, regalar o incluso vender el texto.

3.6.8.2 Experiencia 2. Concurso de cuento y poesía. Con una trayectoria de cinco años, el Concurso Institucional de Cuento y Poesía 2020 es una estrategia que promueve, en los estudiantes de la Universidad Mariana, la producción textual y expresión oral. Este concurso tiene sus inicios en el año 2013 con el Colectivo de Lectura y Escritura, y hace dos años hace parte del Proyecto Universo de la Palabra. Este concurso es una excelente oportunidad para estimular el goce por la lectura, escritura y expresión oral, con el fin de contribuir en la expresión del pensamiento crítico, reflexivo y estético, aspectos motivacionales en las piezas comunicativas, como es el banner publicitario (ver Figura 39).

Figura 39

Banner Concurso de cuento y poesía



Fuente: Archivo de J. Poveda, Universidad Mariana, 2019.

El cuento y poesía son los géneros más cultivados; actualmente, se encuentran vigentes gracias a la gran acogida en los jóvenes, ya que dan lugar a distintas tendencias, promueven el desarrollo integral y la interacción social. Además, estos procesos promueven la autenticidad, la exploración de otros discursos y la exaltación de la imaginación, gestando, de esta manera, la productividad, la construcción de conocimiento y la experiencia escritora.



Figura 40

Experiencia significativa concurso de cuento y poesía



Fuente: Archivo de J. Poveda, Universidad Mariana.

Tal como muestra la Figura 40, el objetivo de esta experiencia es promover espacios de producción textual para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, frente a la visión que el estudiante tiene de su contexto y, a su vez, motivar, valorar y estimular la creación literaria y narrativa, concretamente a través de la escritura de cuento y poesía, mediante talleres de escritura, donde se brindan pautas orientadoras en relación con el texto que se está construyendo. Dentro del proceso de esta actividad se fija un cronograma, que inicia con la divulgación del concurso para todos los estudiantes de los distintos programas de pregrado de la Universidad Mariana y la inscripción de las obras en la página universitaria. Para una mejor organización se fija una sola categoría de cuento y poesía libre, con tres ganadores en cada modalidad.

Para seleccionar los textos ganadores, se tiene en cuenta los criterios formales de uso de la lengua: creatividad, fluidez, originalidad y el número de participantes en cada categoría. Así, los evaluadores puntuaron porcentualmente diferentes aspectos tanto en cuento como en poesía, con el fin de determinar las producciones seleccionadas de la segunda y última fase y establecer los ganadores de cada categoría y modalidad, lo anterior basado en una rúbrica general de evaluación.

Las experiencias mencionadas evidencian la importancia de generar espacios lúdicos y didácticos, desde el aula y fuera de ella, que permiten a los estudiantes, no solo universitarios, sino de todos los niveles de educación, acercarse más a ese universo de la lectura, la escritura y la expresión como una estrategia para la vida.

3.6.9 Conclusiones

El desarrollo del proyecto ABP permitió que los estudiantes logran reflexionar desde una perspectiva pluridisciplinaria, polifónica, dialógica e intertextual, es decir, se enfrentaron a desafíos de producción lectoescritora con criticidad, de gran responsabilidad y consiguieron tomar consciencia sobre su propia acción creativa y revolucionaria en el campo para el que se están formando. Las lecturas compartidas y los diversos textos abordados recogen los análisis, reflexiones, inferencias conectivas que el curso brinda con las actividades diseñadas, para lograr un óptimo aprendizaje; esto brinda la posibilidad de interactuar con la realidad social en la que se encuentran inscritos los educandos.

Las realidades en las que se encuentra el estudiante se convierten en un pretexto para hacer procesos escritores y orales, que, a raíz de las diferentes experiencias de vida, el joven se incentiva a crear y recrear



a partir de lo vivido, es ahí donde el direccionamiento por parte del docente se constituye en un elemento fundamental para promover los espacios propicios para el fortalecimiento de sus competencias. Es fundamental destacar que la creatividad de los estudiantes llevó a que las propuestas generadas en el curso se conviertan en temas subjetivos, de manera autónoma y con un fin primordial: gestar su propio pensamiento como el arma más locuaz en una sociedad que necesita de agentes renovadores.

Estas experiencias significativas realizadas al interior del aula detallan los procesos de aprendizaje desarrollados durante el semestre, que enmarcan no solo elementos académicos, sino también la promulgación de los principios humanistas en los futuros profesionales de la universidad. La metodología ABP en sus diferentes experiencias genera una cultura lectora y escritora basada en el goce de cada uno de los procesos, que la constituyen en una herramienta en la formación de la identidad del estudiante mariano.

Referencias

Bernabeu, M. y Cónsul, M. (2004) Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la EUI Vall d'Hebron de Barcelona. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 18(1), 97-107.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19



3.7 Foro de filosofía estudiantil, aprendizaje basado en proyectos. Curso: Pensamiento Filosófico

Alberto Vianney Trujillo Rodríguez

Cítese como: Trujillo-Rodríguez, A. V. (2022). Foro de filosofía estudiantil, aprendizaje basado en proyectos. Curso: Pensamiento Filosófico. En L. E. Vera-Hernández (Ed.), *Formación humana competente: Experiencias de aprendizaje basado en proyectos* (pp. 135-146). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.164.c15>

“No se aprende filosofía, se aprende a filosofar,
no se deben enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar”
Kant

3.7.1 Introducción

El foro de filosofía estudiantil es una estrategia pedagógica que apunta a fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes de la universidad, especialmente los matriculados en el espacio académico de Pensamiento Filosófico, quienes hacen un ejercicio de lectura y análisis del contexto y la realidad en confrontación con textos filosóficos, que permiten comprender un mismo fenómeno desde distintas miradas, ya que suscitan el diálogo y la discusión. Es “la verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste” (Morín, 1999, p. 7).

En mayo del 2010, se dio inicio a este evento académico, con el que se finalizó el espacio académico Pensamiento Filosófico. Desde sus comienzos ha mantenido una línea de acción que aborda realidades institucionales, problemas existenciales de sentido y los retos y desafíos de la sociedad actual, que se presentan como una exigencia a las juventudes que cultivan una mirada holística, multiperspectivista y sistémica de la realidad y de los grandes interrogantes del ser humano. En un ambiente amigable, se ha abierto el espacio de reflexión y comprensión de distintos fenómenos y realidades. Morín (1999) afirma: “comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad” (p. 52).



Figura 41

Foro de filosofía estudiantil



Fuente: Proyecto ABPr, 2021.

Efectivamente, el foro estudiantil ideado en el curso de Pensamiento Filosófico, como se ilustra en la Figura 41, permite el encuentro entre distintos estudiantes para expresar sus reflexiones sobre un tema establecido previamente, en la que los participantes han ordenado su reflexión en un escrito y han podido madurar unas ideas, gracias a la lectura atenta de distintas fuentes bibliográficas, que además les ha permitido fortalecer la consulta y la indagación filosófica, el desarrollo de la competencia crítica, dialógica y creativa.

Como estrategia pedagógica es un espacio novedoso y entretenido para el estudiante, ya que permite hacer un intercambio de opiniones, preguntas, respuestas y comentarios sobre una temática específica, o el discurrir sobre diversos aspectos de la cotidianidad de la vida y sus avatares. De cierta manera, obliga a la exposición de ideas razonadas y a la valoración de las aportaciones de los otros interlocutores, permite ampliar la información y los saberes, al tiempo que inquieta a profundizar en la riqueza del conocimiento humano.

3.7.2 Descripción del problema

La vida del ser humano está en constante movimiento teleológico, busca culminar de manera satisfactoria sus metas y proyectos a largo o corto plazo; se inquieta por conocer e indagar el vertiginoso mundo que lo rodea, que está en completo cambio y que no tiene fronteras. La era informática, por ejemplo, ha permitido al estudiante tener acceso a un sinnúmero de fuentes y recursos, lo que ha facilitado su aprendizaje; no obstante, lo ha insertado en una trama compleja, donde la tecnología parece sobrepasar la misma humanidad. De cierta forma la realidad de las pantallas tiende a un ocultamiento de la realidad misma, lo cual dificulta aún más su comprensión y análisis.

Sin desconocer los aportes de la tecnología, es necesario apostar por nuevas maneras de aprendizaje, por una “educación que responda a los nuevos retos (...), que impregne en los estudiantes habilidades para discernir y actuar con propiedad en un mundo cambiante y complejo como el de hoy” (Campos, 2007, p, 9); se trata abrir el horizonte de comprensión para explorar otros campos educativos, que ayuden a consolidar la tarea de formar sujetos críticos con sentido ético y compromiso social.

El punto de partida de algunos cursos de humanidades que propenden por el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, donde se busca analizar, razonar y formular pensamientos autónomos y contextualizados, que contribuyan a resolver problemas de la vida cotidiana, debe partir de esa lectura



crítica y dialógica (como un deber ser), que permite interrogarse sobre la validez del conocimiento y la madurez con que se lo va asumiendo frente a los retos y desafíos de una sociedad cambiante, de tal forma que se vaya degustando cierto sabor de lo que se realiza y de lo que se estudia en correlación con la vida, es decir, confrontar la teoría con la realidad social y cultural más cercana al estudiante.

El desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo no ha alcanzado niveles altos de presencia en el currículo como eje transversal en los espacios académicos, como teoría y práctica, y pese a que se critique la escuela tradicional, las prácticas pedagógicas siguen ahí ancladas, quizá un poco alejadas del objetivo del modelo constructivista de la universidad, que gira en torno a la construcción de conocimientos, aprendizajes significativos, dinámicos, activos y participativos; de ahí la necesidad de abrir espacios a nuevas estrategias de aprendizaje, como el foro de filosofía estudiantil, para que el estudiante en el encuentro con sus pares sea el verdadero protagonista del proceso formativo, con una lectura de la realidad de manera crítica, sistémica y multiperspectivista. El modelo pedagógico de la Universidad Mariana lo expresa de la siguiente manera:

El conocimiento ya construido es para ser compartido, y el hecho de la comunicación entre sujetos se produce ya no como una construcción personal e individual, sino como una construcción colectiva y social del conocimiento. Es en la crítica, en el debate y en los consensos, donde se da un conocimiento social. Esto implica la socialización del conocimiento como principal proceso. (Marroquín, et al., 2016, p, 89)

El pensamiento crítico no es una tarea o un concepto nuevo, es una realidad muy propia de la filosofía, que desde sus inicios se ha preocupado por la pregunta, por las conjeturas y las refutaciones constantes, por los interrogantes nunca resueltos de manera definitiva, pero que sí conllevan a un esclarecimiento de la verdad. Es la estructura básica del método mayéutico socrático, porque la actividad educativa y pedagógica no es aprender por aprender y acumular saberes, sino poner críticamente en tela de juicio lo que se sabe e ir construyendo la verdad (Bezanilla et al., 2018).

En efecto, la enseñanza de la filosofía debe servir de preparación para iniciarse en la actividad de pensamiento libre y responsable... Enseñar al alumno a pensar es, fundamentalmente, ayudarle a formar su personalidad, entendiendo por ésta... la afirmación de lo que el individuo es según la auténtica libertad y responsabilidad... la Filosofía está basada en el diálogo auténtico, en sentido socrático, que no es sólo el intercambio de opiniones, sino la respetuosa actitud de búsqueda de una verdad común... Este diálogo, además, debe constituir una apertura hacia la historia del espíritu. Arpini (como se citó en Gaitán et al., 2010, p. 26)

La ausencia de pensamiento crítico tiene repercusiones nefastas en la vida estudiantil y profesional; muchos de ellos aprueban los semestres y pasan sus años de vida universitaria sin saber pensar, analizar y reflexionar críticamente; una educación que no contribuye al mejoramiento de la calidad de vida por la falta de formación y reflexión crítica, analítica e investigativa, se convierte en un escenario de opresión, explotación y corrupción. No se trata del pensamiento crítico sin más, sino que éste, es inherente al proceso educativo. “La formación humana es la permanente construcción del ser de la persona, la manera particular de ser sí-mismo” (Campo, 2007, p. 8).

3.7.3 Justificación

En la educación superior, el pensamiento crítico tiene una importancia capital, porque busca responder a sus funciones sustantivas de educar para la vida, cuya finalidad es suscitar una acción transformadora de compromiso y responsabilidad social que trascienda la institución educativa, permeando la vida personal y profesional. La enseñanza-aprendizaje de la filosofía pretende desarrollar o fortalecer la competencia genérica del pensamiento crítico, dialógico y creativo, en la vida universitaria y en el ejercicio de la ciudadanía.



En la Universidad Mariana, la formación humana es el sello diferenciador que propende incansablemente por formar personas autónomas y trascendentes, respondiendo a las exigencias de la sociedad actual y a la finalidad de la educación del siglo XXI: exaltar la dignidad, el bienestar y la calidad de vida de las personas en relación con los demás, en su contexto particular, mediante el desarrollo de habilidades y la vivencia de valores como el respeto, la paz, la solidaridad, la fraternidad, la responsabilidad, la inclusión, la integridad y el espíritu crítico, necesarios y fundamentales para que reine la armonía social en este mundo diverso. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco– (como se citó en Caraggio, 2002) lo expresa así:

‘La educación superior nunca ha sido tan importante para el futuro del mundo en desarrollo como lo es ahora’ (*Banco Mundial/Unesco, 2000*)

‘(...) la educación superior ha de emprender la transformación y renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas’. (p. 21)

Los sistemas de enseñanza superior tienen que acrecentar su capacidad de vivir dentro de un contexto caracterizado por la incertidumbre, de cambiar y de suscitar el cambio, de responder a las necesidades sociales y de promover la solidaridad y la equidad (Unesco, 1998).

La enseñanza de la filosofía en los primeros semestres de la formación del estudiante universitario mariano, acorde con la misión institucional, busca formar profesionales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social, desde el desarrollo de competencias que se evidencian en acciones o desempeños, que permiten visibilizar el nivel de las mismas. En esta línea, en el espacio académico de pensamiento filosófico se promueve el desarrollo de las competencias asociadas al pensamiento crítico, la comunicación y la creatividad.

La competencia crítica implica como desempeño examinar la información y las fuentes para asumir una postura personal y autónoma frente a distintos puntos de vista en una discusión, superando el nivel básico de la mera opinión y encaminado en el plano epistémico, que busca adoptar un criterio sólidamente fundamentado. El pensamiento crítico implica la comprensión y resolución de problemas, la valoración de alternativas de y para la toma de decisiones. “La competencia crítica posibilita la emancipación del sujeto y permite apreciar la parcialidad de las pretensiones de verdad y de validez, así como la necesidad de examinarlas mediante la crítica recíproca” Habermas (como se citó en Gaitán et al., 2010, p. 32).

La competencia dialógica o comunicativa busca hacer del aula una relación intersubjetiva, donde todos los interlocutores (maestros y estudiantes) se reconocen como sujetos activos del aprendizaje, involucrando razones, emociones y expectativas dentro de un contexto para una mejor comprensión del mundo y de la realidad. El punto de partida dialógico puede ser un texto, una obra de arte, la lectura de un fenómeno sociopolítico o la vida cotidiana misma, en torno al cual se afinan los juicios, se debate, se argumenta, a partir de la sensibilidad del sujeto que conduce a una reconstrucción de la realidad (Gadamer, 1984). El diálogo intersubjetivo es abrirse al otro, aprender a modificar los comportamientos, a rectificar las opiniones si hay que rectificarlas, desde una nueva visión, enriquecidos con otros mundos, hechos más conscientes y más libres, y de esta manera salir de ese mundo privado en búsqueda de un mundo compartido (Torralba, 2012).

La competencia creativa fomenta el pensamiento divergente, la capacidad de crear mundos posibles, ir más allá de lo dado, encaminarse al cambio y a la transformación social; se trata de posibilitar en el estudiante nuevas formas de experimentar el mundo, nuevas representaciones y nuevas alternativas de actuación. En el ejercicio filosófico, especialmente en esta competencia, se busca alcanzar desempeños como la formulación de nuevos problemas y otros caminos de solución.

En este orden de ideas, los docentes del curso pensamiento filosófico vieron la necesidad de abrir un espacio de encuentro crítico, dialógico y creativo de los estudiantes, donde ellos sean los protagonistas;



por esa razón, dieron inicio al Foro de filosofía estudiantil, como una experiencia de aprendizaje basado en proyectos –ABP–. Este ABP busca motivar a los estudiantes universitarios para que su aprendizaje en el espacio académico contribuya a formar y potenciar su pensamiento crítico-reflexivo; que sean unos estudiantes autónomos, libres, creativos para abordar distintos problemas de la realidad; que se estructuren en habilidades para comprender, proponer, argumentar, realidades que les permita entender los horizontes por los cuales se direcciona la sociedad. De esta manera, la reflexión filosófica se vuelve familiar y cercana a los estudiantes, un requisito primario para argumentar, dialogar y crear alternativas de solución frente a múltiples problemáticas del ser humano y el mundo.

Se entiende por ABP un conjunto de acciones organizadas para lograr una meta en un periodo determinado. Esta realidad necesita una planeación, una ejecución y un acompañamiento por parte del docente a los distintos grupos de trabajo. Gutiérrez et al. (2012) definen el aprendizaje basado en proyectos como “un método de aprendizaje que involucra al estudiante en la adquisición de conocimientos y habilidades a través de un proceso de búsqueda, estructurado alrededor de preguntas reales y complejas, que generan, a su vez, tareas y productos cuidadosamente diseñados” (p. 32).

3.7.4 Fundamentos formativos

Lo esencial de la educación es formar para la vida, para que la persona se dé cuenta, reflexione y acepte el estudio de buen agrado, no como una imposición, sino más bien como una herramienta para su crecimiento integral. Muchos de los estudiantes carecen de incentivos para realizar sus estudios, solo les interesa aprobar el semestre con la ley del menor esfuerzo. Se busca que los estudiantes, desde su interior, vean que la educación es un factor determinante para su vida y para su entorno; de esta manera, el profesor se convierte en facilitador del aprendizaje, se considera que ser maestro es más que una profesión, es una tarea de vida por vocación. Por eso se expresa: “la palabra educación procede de dos vocablos latinos: educare, que significa: sacar, llevar, extraer de adentro hacia afuera, y educere, que significa: conducir, criar, nutrir, alimentar y guiar” (García, 1991, p. 15).

Bajo este concepto, la educación se entiende como la actividad que consiste en guiar o proporcionar, desde fuera, lo necesario para construir. Por lo tanto, hoy se requiere:

Una educación que impregne en los estudiantes habilidades para discernir y actuar con propiedad en un mundo cambiante y complejo como el de hoy. Una educación que priorice la configuración de rasgos humanos que favorezcan el desarrollo personal y la convivencia social. (Campos, 2007, p. 9)

Actualmente, se discute si la educación debe ser *educere o educare*, y se ha concluido que, como proceso, implica más extraer que nutrir, porque la educación hoy está centrada en el aprendizaje. Esto representa la contraposición entre la escuela tradicional, que subyace una visión del ser humano como ser obediente, sumiso y cumplidor, un hombre que se vinculará al trabajo para realizar infinidad de procesos rutinarios y mecánicos, profundamente homogeneizados y que no implican procesos de creatividad y cognición complejos. Por eso, la escuela tradicional forma a sus estudiantes a imagen y semejanza de la fábrica, para prepararlos para los trabajos rutinarios que llevan a cabo los obreros y los empleados; pero la sociedad cambió de manera sensible en las últimas cuatro décadas y plantea nuevas y complejas demandas a la escuela contemporánea.

El joven, necesariamente, debe encontrar en la universidad el lugar para mejorar su socialización y el ejercicio de la ciudadanía, el sentido de la vida y las directrices para su actuación responsable en la sociedad. “La filosofía ofrece la oportunidad de pensar o posibilita buenas condiciones para acercarse a la indagación reflexiva si es que logramos que la invitación sea aceptada, es decir que den ganas de hacerla” (Kohan, 2006, p. 34).

Desde este punto de vista, se debe motivar a los estudiantes a ser forjadores de nuevos mundos posibles, apoyados en la creatividad que construye el aprendizaje para la vida y para enfrentar los nuevos retos del



futuro. La filosofía permite que el estudiante edifique sus propias ideas, argumentos y conclusiones, a través de un proceso de indagación, al estilo socrático; permite interrogarse por la vida, encontrar sentido y realización personal. A partir de esta perspectiva, tendrá la posibilidad de analizar y discernir para crear conocimientos y posibilidades de existencia auténtica.

El fundamento y razón de ser la educación es formar estudiantes críticos y creativos, que desarrolle actitudes reflexivas y participativas en su entorno a su circunstancia personal y social aportando elementos que posibiliten una convivencia más justa y más plena. Por eso la gran responsabilidad, es ‘formar ciudadanos críticos; que desarrollen un pensamiento crítico; que sean críticos y reflexivos’. Agratti (como se citó en Rodríguez, 2012, p. 36)

Es clara la misión de la educación: desarrollar la criticidad y creatividad, y su importancia de aplicar en la vida diaria, ya que un estudiante, además de aprender conocimientos, debe aprender a pensar, a ser consciente de la situación histórica social de su entorno, desarrollar habilidades y competencias para ejercitarlas en la praxis de los valores. Al trabajo de aula de enseñanza y aprendizaje le concierne ampliar la capacidad crítica, fomentar la originalidad y la reflexión autónoma, aptitudes esenciales en los estudiantes para potenciar experiencias, destrezas, cualidades y valoraciones que se requieren para la vida personal, social y laboral. El desarrollo de la creatividad, la capacidad de interpretación, de construir, de valorar, de reflexionar, de trabajar en equipo permiten que un educando contribuya a la comprensión y la orientación del quehacer humano; aprender a pensar con independencia, ser capaz de formar y servirse de su propio criterio con responsabilidad, entendimiento y tolerancia.

El foro de filosofía como estrategia ABP busca partir de problemas reales y experiencias que suscitan la discusión de grupos, el conflicto, la contradicción y la diversidad de opiniones, incentivando las operaciones mentales de debate y confrontación, que convierten al educando en el epicentro del aprendizaje, al analizar determinados fenómenos y situaciones cotidianas y ofrecer alternativas de vida.

El gran desafío que tiene la educación en Colombia es favorecer que los estudiantes desarrollen actitudes críticas, autónomas para pensar, libertad para expresar sus opiniones, por esta razón, se considera que “el pensamiento crítico es una estrategia del pensamiento que coordina diversas operaciones. Es una investigación que conduce a una conclusión justificada. Incluye poner en práctica las habilidades necesarias y manifestar las actitudes adecuadas” (Boisvert, 2004, p. 18).

Teniendo en cuenta los anteriores presupuestos, se puede deducir que el pensador crítico posee habilidades cognitivas, que le permite tener una disposición y una manera para afrontar los retos del pasado, del presente y del futuro; por eso, el pensamiento crítico tiene que trascender las aulas escolares y el ser de los estudiantes.

Según Campos (2007), el pensador crítico y reflexivo debe poseer las siguientes características: estar bien informado porque maneja información relevante, la utiliza de forma pertinente, es diligente en su búsqueda, apropiación y evaluación; tiene valoración justa porque es prudente al emitir juicios de valor y es capaz de otorgar a las opiniones y sucesos el valor que objetivamente merece, sin dejarse influenciar por los sentimientos o las emociones; vive en el cuestionamiento permanente al enjuiciar las diversas situaciones que se presentan y preguntar el porqué de las cosas; es de mente abierta porque es capaz de aceptar las ideas y concepciones de los demás, aunque no esté de acuerdo, y reconoce que el otro puede tener la razón y que, en determinado momento, puede estar equivocado, lo cual exige cambiar la forma de pensar; es un buscador de la verdad, intrépido al hacer preguntas, honesto y objetivo al realizar la indagación; además, es analítico, sistemático, seguro de sí mismo y maduro, dispuesto a realizar juicios reflexivos y dispuesto a reconsiderar y revisar planteamientos.

Lo anterior es lo que el docente de hoy debe tener, esforzarse por desarrollar y potencializar estas características del pensamiento crítico en los estudiantes, para que ellos afronten con radicalidad los ámbitos académicos, personales, cotidianos y sepan tomar decisiones que los motiven a construir su propio aprendizaje y un mundo mejor.



3.7.5 Objetivo general

Analizar problemáticas inherentes al sentido de la vida, la universidad y el contexto, desde distintos referentes filosóficos, fortaleciendo la identidad personal, institucional y sociocultural, en el marco del foro de filosofía estudiantil como una experiencia ABP.

3.7.6 Objetivos específicos

1. Identificar problemas inherentes al sentido de la vida, la universidad y el contexto para buscar su comprensión y análisis.
2. Fundamentar teóricamente algunos problemas de la actualidad, desde distintas perspectivas filosóficas y de la lectura de realidades concretas.
3. Asumir una posición crítica, dialógica y creativa frente a los problemas de la realidad sociocultural para generar un compromiso responsable.

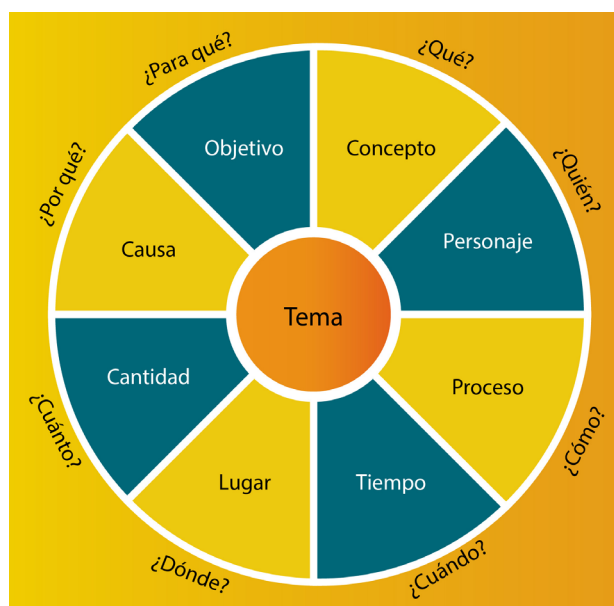
3.7.7 Etapas del foro de filosofía estudiantil

Desde la planeación del semestre se fija la fecha para realizar el evento académico y la posible temática a desarrollar. Con los estudiantes se prepara el evento desde la primera sesión del semestre, para que durante los distintos encuentros se vaya haciendo el respectivo acompañamiento. Para la realización del Foro de filosofía estudiantil se tienen en cuenta las siguientes etapas:

3.7.7.1 Formulación de una pregunta problema. Consiste en la identificación de un problema o de un tema que sea atractivo para los estudiantes por su pertinencia; es una tarea fundamental en el aprendizaje basado en proyectos. Para explorar el posible problema a trabajar en este ABP se hace uso de una de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para indagar conocimientos previos (ver Figura 42).

Figura 42

Esquema de los conocimientos previos



Fuente: Pimienta, 2012.



3.7.7.2 Determinación del tema y sus objetivos. Se encamina a contextualizar diversos discursos filosóficos en el contexto. Por parte del grupo de docentes encargados del espacio académico de pensamiento filosófico se presenta una propuesta que se socializa en los distintos grupos de estudiantes, para, en una reunión posterior, dejar en firme la temática que se va a trabajar.

3.7.7.3 Difusión del evento. Se diseña un *banner* que se publicita en la página web de la universidad y se difunde por otros medios, dejando la posibilidad de participación abierta para otras personas que se sientan interesadas por el tema. La Figura 43 es una de las piezas publicitarias del evento del periodo 2018B.

Figura 43

Banner del foro de filosofía estudiantil



Fuente: Proyecto ABPr, 2018.

3.7.7.4 Selección de uno o dos trabajos para la participación en el Foro estudiantil. Para esto, es preciso hacer un preforo en el aula de clase, de tal forma que los estudiantes, seleccionados previamente por el docente, hagan sus ponencias con sus compañeros. El docente elige a un estudiante que hace las veces de moderador y establece un orden de las ponencias, con un tiempo aproximado de 15 minutos, incluidos el tiempo de preguntas. De igual forma, un estudiante recoge las principales conclusiones. Tres estudiantes aplicarán una lista de cotejo a cada una de las ponencias de los compañeros para seleccionar una o dos ponencias que serán presentadas en el foro de filosofía estudiantil al finalizar el semestre.

3.7.7.5 Realización del foro de filosofía estudiantil. Se hace la presentación del evento académico a cargo del maestro de ceremonias y se procede a la presentación de cada una de las ponencias. Cada una de ellas tiene un intervalo de 20 minutos, incluido el tiempo de preguntas por parte del auditorio.



Figura 44

Foro de filosofía estudiantil. Participación de estudiantes y docentes



Fuente: Proyecto ABPr.

3.7.7.6 Evaluación y constancias de participación. Terminado el evento del foro de filosofía estudiantil, se abren espacios de evaluación y retroalimentación con los estudiantes, a través de Google Formularios, donde se recoge información con el ánimo de identificar fortalezas y sugerencias para el mejoramiento continuo en posteriores eventos. De igual forma, se hace la evaluación con el grupo de docentes del Departamento de Humanidades y se entregan los certificados de participación de los ponentes, como se muestra en la Figura 45. Al finalizar el evento, un docente de Humanidades presenta al auditorio las conclusiones, con lo que se da por terminado el evento. Cabe anotar que también se recogen las memorias del evento.

Figura 45

Constancia de participación



Fuente: Proyecto ABPr. 2021.



3.7.7.7. El Ensayo de reflexión filosófica. El tema escritural de perspectiva crítica se constituye en un eje fundamental de trabajo durante el semestre, periodo durante el cual cada estudiante va redactando un ensayo que busca defender una tesis, a partir de algunos referentes teóricos y su correlación con el contexto. Los avances del ensayo se realiza con la respectiva tutoría y acompañamiento del docente; por ello es necesario abrir espacios de encuentro en las horas de revisión y seguimiento a procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de estudiantes, horas asignadas en el plan docente.

Al respecto, se hace alusión a una reflexión que presentó una estudiante de Nutrición y Dietética en el año 2018, titulada *La auyama en camino ancestral curativo*. En dicha reflexión, la estudiante destacó que su objetivo era rescatar todo aquello que compete a lo ancestral y dinámicamente lo que llevó a aprovechar generación tras generación el total del producto, asumiendo que la importancia del mismo es imprescindible y que logra ayudar con múltiples enfermedades, tanto crónicas como leves. Resaltó en línea foucaultiana que lo fundamental de la vida es el cuidado de sí y el cuidado del otro, idea que transporta a la originaria idea de querer ayudar a todos con la dispersión del producto que es la auyama, a nivel universitario, como principal eje para mantener una salud plena naturalmente dirigida.

Tomando como principal referencia la ignorancia que mantienen las personas al desconocer ciertos alimentos y la diversidad de beneficios en el ser humano, es ingenuo creer que lo material, lo artificial y lo superficial tiene al ser humano sumergido en una sociedad sin sentido, en donde si no se tiene un cuerpo de modelo o se hace lo que hace el resto, entonces, el ser humano está pasado de moda o es insuficiente para la crítica humana. Ante esto, la estudiante argumentó que si se tuviera amor propio y consciencia de lo radical que puede ser un cambio y si se genera de corazón y no por un bien propio, sino un bien para las personas que lo necesitan, se puede liberar la esencia humana.

A su juicio, el ser humano está profundamente involucrado en estereotipos, en lo que la sociedad, por distintos medios, ordena qué se debe hacer y cómo se debe ser; es un mundo de la apariencia, de lo que los demás quieren que el ser humano sea y aparente; se desconoce que se tiene la posibilidad de cambiar y de explotar la personalidad al máximo, sin preocuparse por el qué dirán. ¡Pero no! La sociedad acorrala para ser igual que todos, solo una copia barata de una sociedad perfecta. Es la perfecta homogeneización y la expulsión de lo distinto en una sociedad de consumo.

Desde esta perspectiva, la auyama es una forma de interpretar lógicamente cómo transcurre la vida humana: ¿Qué estamos haciendo con nuestra vida? ¿Estamos haciendo las cosas bien? ¿Qué creen de mí? ¿Entrego todo de mí, día a día? Bueno, la verdad es algo complicado reflexionar sobre esto, aunque para ser precisos, la vida se trata de dejar una huella, hacer que valga la pena vivir, entonces, cómo se justifica que la auyama no tiene un propósito igual o parecido; no todo es material, un alimento complementa de tal manera que se come para vivir y se vive para comer y alcanzar las metas diarias.

Entonces, ¿qué se infiere? Ya adentrándose más al tema de filosofar por la auyama; se tiene que concentrar en una innumerable saciedad de ideas e interrogantes, entendiendo que la vida es lo fundamental y lo que no es renovable, a pesar de todas las cosas que se hagan; la auyama es un claro ejemplo de no desistir a pesar de todo, pero ¿a qué se hace referencia con esto? La auyama se la aprovecha en su totalidad tal y como lo hacían los antepasados, quienes no tenían la forma de abastecerse de forma artificial, aprovechaban su pulpa, sus semillas, sus flores, su corteza, de muchas formas y, en resumen, nada se desperdiciaba; ese es el sentido de la auyama para la vida, lo ancestral, lo nuestro, el inicio y el final; de tal forma que no quede nada pendiente por hacer, realizar todo aquello que alguna vez soñamos o lo que tan solo pasó por la mente como pensamiento abstracto; en otras palabras, es arriesgarse a todo sin temor a perder.

La estudiante finalmente afirma que la auyama, al ser una especie monóica, tiene vida suficiente y, del mismo modo, es necesario apreciar cómo puede producirse en cualquier ambiente, de tal forma que no se dejará existir y renacerá a pesar de todo. Siguiendo con la analogía, la humanidad decae y se da por vencida, con esta reflexión se pretende lograr una satisfacción y reflexión general de que no todo



lo que brilla es oro, de que no todo puede ser perfecto y que, actualmente, los seres humanos son tan solo una copia barata de algo superficial, que se dejan llevar por un modelo consumidor, gastar todo y consumir todo lo nuevo, sin importar si es necesario o no. Así las cosas, las personas se han convertido en marionetas del mundo consumista; lamentablemente, hasta no verse acabados, no desistirá en dar todo por básicamente nada, esa es la estúpida naturaleza humana, que se espera más adelante se pueda mejorar y sacar a flote lo que se puede ofrecer en su totalidad, sin dejarse manejar; no se puede quedar con una idea errónea de que la auyama es solo un alimento más, de lo contrario no sabrían qué tan rentable es conocer acerca de este producto y aprovechar todo su potencial para acostumbrarse a vivir sanos.

3.7.8 Conclusiones

Después de esbozar la dinámica ideada en el proyecto Foro de Filosofía Estudiantil intencionado con la metodología del ABPr, se puede colegir que como estrategia pedagógica tiene un doble propósito, por un lado, enfrentar al estudiante a una problemática de la realidad, que a su vez se torna en un problema filosófico, permitiéndole aclarar algunas de sus ideas previas, ejercitando el pensamiento y la lectura crítica, la comunicación escrita desde la perspectiva filosófica, ejercicios encaminados a ampliar el horizonte de comprensión y la argumentación multiperspectivista; por otro lado, el estudiante ejercita las competencias comunicativas académicas, participando en un diálogo a partir de la exposición o puesta en común de su reflexión, la toma atenta de las preguntas o inquietudes del auditorio, la aclaración de las interpretaciones equivocadas, y el asumir una actitud crítica frente a las posturas de los demás participantes.

Al respecto, las dinámicas del ABPr posibilitan las nuevas maneras de evaluar de manera integral el aprendizaje de los estudiantes, así mismo, saber asumir actitudes de comprensión, respeto, tolerancia y la comunicación honesta en torno al conocimiento (Salazar, 2007). Por lo tanto, para el docente del curso de Pensamiento Filosófico en la Universidad Mariana, el ABPr como estrategia ha resultado una experiencia gratificante, que permite dar el protagonismo que merece el estudiante en el modelo constructivista y el aprendizaje significativo de la institución.



Referencias

- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 89-113.
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Coraggio, J. (2002). Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina. En H. Casanova (coord.), *Nuevas políticas de la educación superior* (pp. 21-86). Netbiblo.
- Gadamer, H. (1984). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gaitán, C., López, E., Quintero, M. y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Ministerio de Educación Nacional.
- García, V. (1991). *Introducción general a una Pedagogía de la persona*. Rialp, S.A.
- Gutiérrez, J., De la Puente, G., Martínez, A. y Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas. Un camino para aprender a aprender*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_abp.pdf
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía en niños y jóvenes. Experimentar el pensar la experiencia*. Novedades Educativas.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. y Valverde, O. (2016). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. UNIMAR
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para las Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior (ED-98/Conf. 202/3). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- Rodríguez, L. (2012). *La enseñanza de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, de los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la Escuela Particular Mixta N.º 276 “Corazón de María” de la ciudad de Guayaquil período 2011-2012* [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Milagro]. Unemi. <http://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/116>
- Salazar, A. (2007). *Didáctica de la filosofía*. Arica S.A.
- Torralba, F. (2012). *La Inteligencia espiritual*. Plataforma editorial.



Conclusiones generales

Los coautores de la presente obra, en una dinámica dialogal, colaborativa, reflexiva e intelectual, se propusieron consolidar y materializar las experiencias pedagógicas de aprendizaje basada en proyectos y aprendizaje basado en problemas, que propenden por una formación humana competente en las profesiones. Al respecto, la riqueza intelectual de cada una de las experiencias peroran las posturas misionales de los principios y valores marianos, fundamentando los referentes pertinentes para el ser, saber y hacer de los saberes en los contextos prácticos ocupacionales, consolidando así una cultura de trabajo docente forjada en el Departamento de Humanidades de perspectiva multi-trans-disciplinar.

En consecuencia, el libro se constituye en fuente referencial coadyuante para la recreación e innovación pedagógica en el aula, es un reconocimiento de las buenas prácticas docentes activas que se vienen innovando en el Departamento de Humanidades, intencionando estrategias de ABPr y ABP. El ejercicio reflexivo e intelectual constante de los autores instó la generación de preguntas clave sobre los propósitos misionales de los cursos en cuestión, considerando que la formación humana competente incide y aporta de manera transversal en la formación íntegra de los estudiantes marianos a nivel personal, social y profesional.

Una constante en las experiencias relacionadas es la diversidad en el planteamiento sistémico de las estrategias, sustentadas en los fundamentos epistemológicos, antropológicos, teológicos, filosóficos, sociológicos y psicológicos, entre otros, que contemplados en el contexto de actuación profesional, se convierten en pretextos cognitivos que llevan a la lectura crítica de los problemas, al planteamiento metodológico de alternativas de solución, a la necesidad de ver la realidad más allá del aula, de concebir nuevas maneras de ser, saber y hacer en las disciplinas, esto es hacer pertinente la formación profesional de manera holista.

Así lo constata el profesional prologante en “la reflexión en la acción”, refiriéndose a que cada experiencia es el resultado de múltiples reflexiones en torno al “método por proyectos”, fruto de una cultura de trabajo mancomunado; cada propuesta está sugerida por procesos metodológicos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la naturaleza de los cursos institucionales implícitos en las mallas curriculares de las profesiones, mediados por las ayudas educativas tecnológicas y digitales, y que además, las actividades de trabajo colaborativo instan el aprendizaje del deber ser de las disciplinas en contexto y de manera trans y multidisciplinar.

Por ende, el primer capítulo busca referenciar algunas obras de interés intelectual para continuar profundizando e incentivando las estrategias de ABPr y ABP, válido para su aplicación en cualquier campo del conocimiento. Así mismo, el capítulo dos, concebido como el “Faro conceptual sobre el diseño de experiencias de aprendizaje basado en proyectos en educación superior”, sugiere aspectos conceptuales metodológicos claves para ponerlos en práctica a la hora de innovar la metodología en el aula; son referentes par dar el paso hacia el aprendizaje activo que avive la formación de competencias para la vida, puesto que, en el pluriverso de los problemas humanos, hay que afrontarlos con sagacidad, según el carácter que impregna los valores misionales de la institución y de las profesionales.

Finalmente, el capítulo tres da razón de las experiencias de formación humana competente desarrolladas en el Departamento de Humanidades, sustentadas en el aprendizaje basado en proyectos y en problemas, ceñidas estratégicamente en unas secuencias didácticas flexibles y prácticas para consolidar los aspectos de enseñabilidad, aprendizaje y evaluación, la incentivación del trabajo colaborativo y la suscitación de escenarios de socialización del aprendizaje en el evento anual de Expohumanidades. Las experiencias



culminan con los testimonios de algunos estudiantes que expresan las emociones del aprendizaje significativo en los cursos institucionales de Humanismo Cristiano, Pensamiento Filosófico, Ética y Profesión, Lectura y Escritura Académica, y Socioantropología.

De esta manera, en el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales se posiciona y consolida la formación humana competente, conscientes los autores, en la era de la información, las ciencias técnicas y tecnológicas, que las humanidades están llamadas con tenacidad a humanizar el quehacer de las ciencias, y como tal, aportar en la formación profesional, pertinencia de la Responsabilidad Social Universitaria y la “Consolidación de la Excelencia Educativa para la Transformación Social.

Autores

Candidato a Doctor en Investigación y Docencia, Universidad Americana de Europa –UNADE– (México); Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Docente investigador adscrito al Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, en las áreas de Pedagogía, Epistemología de las Ciencias Sociales, Filosofía, Ética, Humanismo Cristiano, Lectura y Escritura Universitaria y Competencias Ciudadanas. Impulsor de la lectura y escritura literaria cuento y poesía. Funge como asesor metodológico de escritura investigativa de los trabajos de grado. Creador de la línea de investigación: “Misión Humanista de la Universidad en la Formación Profesional del siglo XXI”. Producción investigativa en Educación Religiosa Cultura y Paz, Formación inicial de la lectura y la escritura en educación superior.



Eyner Fabián Chamorro Guerrero



Maestrante en Historia, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín; Antropólogo, Universidad del Cauca. Docente adscrito al Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, en las áreas de Historia y Antropología, Diversidad Cultural. Sus campos de interés y producción investigativa son la Historia Colonial de los Pueblos Prehispánicos del departamento de Nariño y la reflexión sobre algunos escenarios de Europa y América en el siglo XVIII.

Jairo Andrés Cárdenas Estupiñán



Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciado en Teología y Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana; Estudios en Bioética en Cuidados Paliativos y Comités Éticos Asistenciales con la Fundación Bioética de España y la Unesco. Docente del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, en las en las áreas de Bioética, Competencias Ciudadanas, Ética y profesión, Epistemología, Lectura crítica, Lectura y Escritura, Pensamiento Filosófico y Teoría de la Ciencia.



Luis Francisco Melo Rosero



Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño; Especialista en Pensamiento Latinoamericano línea filosófica; Licenciado en Filosofía y Letras con mención de honor. Docente en las áreas de Filosofía, Filosofía Clásica, Filosofía de la Ciencia, Filosofía Moderna y Posmoderna, Diseño curricular, Teoría literaria y Literatura comparada, Departamento de Filosofía y Humanidades, Universidad de Nariño; Programa de Ingeniería, Corporación Universitaria Autónoma de Nariño y en la I.E.M. Normal Superior de Pasto. Autor del Programa Gimnasia Mental en el Centro de Estudios Montilla (Sede San Juan de Pasto, Colombia). Sus campos de estudio versan en Historia de la Filosofía, Filosofía de la Educación, Filosofía de la Literatura, Crítica literaria y Lectura Crítica. Actualmente es docente, coordinador del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, miembro activo del Equipo de Apoyo de la Condición Académica en el proceso de Acreditación Institucional de la Universidad Mariana.

Oscar Weimar Vallejo López



Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía; Licenciado en Filosofía y Teología. Docente investigador del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, en las áreas de Ética y Profesión y Bioética.



Juan Pablo Arcos Villota



Magíster en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas, Universidad de Nariño; Especialista en Neuropsicopedagogía, Universidad de Manizales; Licenciado en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño. Docente adscrito a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Mariana; coordinador del Concurso de Cuento y Poesía Umariana; coordinador de Expohumanidades, Universidad Mariana; docente hora cátedra, Universidad de Nariño; docente Facultad de Educación, Universidad CESMAG, hasta el 2013; docente e investigador en temas relacionados a Educación, Lengua Española y Literatura en los niveles de educación básica, media y superior; asesor de proyectos educativos y de proyección social relacionados con el área de formación.

Javier Orlando Poveda Argoti



Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Docente investigador, Facultad de Educación, Universidad Mariana; docente en programas de posgrado y pregrado. Áreas de actuación: Pedagogía, Formación Ciudadana, Humanismo Cristiano, Educación Religiosa, Epistemología de las Ciencias Sociales, Gestión Escolar. Libros en coautoría: *Humanismo Cristiano* (2010), *Pensamiento Filosófico* (2010), *Lectura y escritura en la Universidad* (2015), *Ética y profesión* (2015), *Reflexionando las prácticas disciplinares* (2015), *La Universidad pensada desde los imaginarios sociales de los estudiantes* (2017). Autor de capítulos de libro y artículos resultados de investigación y reflexión en temas relacionados con pedagogía, didáctica, formación integral, espiritualidad cristiana, educación para la vida compasiva, identidad institucional, filosofía del educador, entre otros. Funge como asesor de trabajos de maestría, evaluador de proyectos de investigación y de libros resultados de investigación con fines de publicación.



Luis Eduardo Pinchao Benavides



Doctor en Educación, UBC, México; Magíster en Filosofía, Universidad INCCA de Bogotá; Licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana; Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Docente investigador del Departamento de Humanidades, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, en las áreas de Pensamiento Filosófico y Humanismo Cristiano.

Alberto Vianney Trujillo



Educadora Nariñense, oriunda del municipio de San Juan de Pasto. Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas; Especialista en Pedagogía de la Creatividad, Universidad de Nariño; Licenciada en Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Nariño. Ha desempeñado cargos en el campo de la educación como coordinadora académica, profesora en los niveles de primaria, secundaria y educación superior; participó como docente formadora en proyectos municipales, además de ser capacitadora en pruebas Saber Pro en los módulos de lectura crítica y comunicación escrita. Actualmente, participa como asesora y jurado de trabajos de investigación en los niveles de pregrado y posgrado, a su vez, es docente de tiempo completo de la Universidad Mariana, donde imparte las cátedras de Escritura, Lectura crítica y Pensamiento crítico.



Andrea Jackeline Bolaños Sánchez



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34 - 104 San Juan de Pasto

<https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar>