

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDER HACIENDO. DOS PREMISAS
DEL CONSTRUCTIVISMO Y LA PRAGMÁTICA EN LA CÁTEDRA DE GÉNERO
DEL PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UIS

YENIFFER PATRICIA CORREA LEIVA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA
2020

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDER HACIENDO. DOS PREMISAS
DEL CONSTRUCTIVISMO Y LA PRAGMÁTICA EN LA CÁTEDRA DE GÉNERO
DEL PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UIS

YENIFFER PATRICIA CORREA LEIVA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE TRABAJADORA
SOCIAL

DIRECTOR
MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
BUCARAMANGA

2020

DEDICATORIA

A ustedes 4, quienes nunca dejaron de creer en mí y me apoyaron en todo momento, mi fortaleza para seguir con mi carrera y motivación en la recta final.

A Dios, por ser mi guía en todo momento, por darme las fuerzas que necesito siempre.

A mi mamá, por siempre creer en mí y apoyarme, por consentirme siempre y dejarme ser su niña, aunque ya haya crecido demasiado, por estar conmigo en todos los momentos felices y tristes de mi vida, por ser mi compañera incondicional y por hacerme feliz siempre.

A mí, porque fui la única que trasnochó haciendo este trabajo, porque mi carrera la logré sola y lo que aprendí, lo aprendí yo con mi propio esfuerzo, me la dedico a mí, porque soy yo la más orgullosa de obtener este logro. A mí, porque esto demarca mi futuro.

Y finalmente, pero no menos importante, este logro te lo dedico a ti, no sé qué nos depara el destino, pero tu fuiste quien me ayudó a conocer la mejor versión de mí, para que de tu mano o sin ella, yo pueda ser mejor cada día. Te lo dedico porque confiaste en mí aun cuando en mis momentos de debilidad yo no lo hacía, porque cada día estuviste al pendiente de mis avances y de ayudarme si necesitaba apoyo. Te lo dedico a ti porque hiciste el camino más llevadero. Daniel Ávila, te lo dedico a ti porque estoy inmensamente agradecida contigo por caminar a mi lado en los momentos buenos y los malos, porque además de ser mi novio, eres mi amigo, capaz de hablarme con la verdad, pero empeñado en siempre resaltar mis habilidades y en que yo misma pueda apreciar mis cualidades, empeñado siempre en que yo vea la mejor versión de mí.

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco infinitamente a Dios, quien me ha permitido estar aquí y ahora.

A mis padres, por hacerme tan feliz, darme la vida y el regalo más grande.

A mi hermana, Yessica, quien siempre estará conmigo y para mí, a pesar de nuestras diferencias.

A mis sobrinos, que son y serán siempre uno de mis grandes motores.

A Dani, mi ponchito, quien me apoya siempre, quien me consiente y me alienta a seguir siempre adelante.

A la profe Martha Ligia, quien llegó a mi vida justo cuando la necesitaba, mi profe, mi mentora, mi amiga, me atrevo a decir, mi segunda mamá.

A mis amigas de carrera, mis colegas, Goga, Ferchis, Yu, Joha, quienes siempre estuvieron conmigo, y me apoyaban. Mutuamente nos dimos los alientos que necesitábamos, en especial en nuestra recta final.

A Alejajajaja que llegó en el momento más oportuno y permanece constante.

Solamente les puedo decir gracias, porque no existe otra palabra que refleje lo que siento hacia ustedes en este momento.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS	23
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	23
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	24
4.1. MARCO TEÓRICO.....	24
4.2. MARCO LEGAL	49
4.3. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE CON ENFOQUE DE GÉNERO.....	52
4.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CÁTEDRA DE GÉNERO EN TRABAJO SOCIAL – UIS	53
5. METODOLOGÍA.....	65
5.1. PARTICIPANTES.....	66
6. RESULTADOS	68
6.1. AJUSTES REALIZADOS AL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA.....	68
6.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	74
6.3. DISEÑO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA	86
7. CONCLUSIONES.....	91
8. RECOMENDACIONES.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	94

ANEXOS	102
--------------	-----

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Objetivos de Desarrollo Sostenible	14
Tabla 2 Competencias de la asignatura.....	17
Tabla 3 Atributos de la competencia.....	41
Tabla 4 Tipos de competencias - Enfoque Conductista	42
Tabla 5 Tipos de competencias – Mertens	43
Tabla 6 Tipos de competencias – Bunk	44
Tabla 7 Tipos de Competencias – UNESCO	45

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 Áreas, subáreas, nodos problemáticos y asignaturas del PEP	55
Cuadro 2 Contenido de la asignatura Género	58
Cuadro 3 Nuevos contenidos de la asignatura Género	68
Cuadro 4 Taller autorreferencial y vivencial 1	76
Cuadro 5 Taller autorreferencial y vivencial 2	77
Cuadro 6 Taller autorreferencial y vivencial 3	80
Cuadro 7 Guía de Reflexión Pedagógica.....	82
Cuadro 8 Competencias y Resultados de Aprendizaje	88

LISTA DE ANEXOS

Anexo A Mapas conceptuales	102
Anexo B Banco de preguntas de Seminario Alemán.....	105
Anexo C Seminarios Alemanes	114
Anexo D Grupos de Facebook.....	115
Anexo E Evidencias de los grupos de Facebook	119
Anexo F Revista Géneros.....	120

RESUMEN

TÍTULO: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y APRENDER HACIENDO. DOS PREMISAS DEL CONSTRUCTIVISMO Y LA PRAGMÁTICA EN LA CÁTEDRA DE GÉNERO DE TRABAJO SOCIAL DE LA UIS*

AUTOR: YENIFFER PATRICIA CORREA LEIVA**

PALABRAS CLAVE: GÉNERO, ENSEÑANZA, APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS.

DESCRIPCIÓN: La enseñanza de género, igualdad de género, equidad de género e inclusión, se ha posicionado como uno de los principales objetivos de la educación en todo el mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, reconoce la igualdad de género como una prioridad mundial que va directamente relacionada con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, no es nada fácil el abordaje del tema, debido a la extensión de este y la experiencia que demanda. Por lo tanto, es necesario que para trabajarlo se implementen diferentes técnicas y métodos que sean claves en el aprendizaje; de la misma manera, es importante la mirada que se le da desde diferentes perspectivas y desde la experiencia vivida, puesto que, en este proceso, el conocimiento no debe ser impuesto, sino que, se debe construir conjuntamente.

Para el desarrollo de esta Práctica en Docencia, se pretende contribuir en el diseño de los resultados de aprendizaje, los cuales, responden a las modificaciones presentadas en el decreto 1330 de 2019. Para tal fin, se realizará un acompañamiento en las clases y en la preparación de estas, para efectuar la contextualización de la cátedra dentro del Proyecto Educativos del Programa e identificar los rasgos educativos y pedagógicos de la clase.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Martha Ligia Peña Villamizar. Trabajadora Social, Magíster en Pedagogía.

ABSTRACT

TITLE: MEANINGFUL LEARNING AND LEARNING BY DOING. TWO PREMISES OF CONSTRUCTIVISM AND PRAGMATICS IN THE UIS CATHEDRA OF GENDER OF SOCIAL WORK.*

AUTHOR: YENIFFER PATRICIA CORREA LEIVA**

KEY WORDS: GENDER, TEACHING, LEARNING, STRATEGIES.

DESCRIPTION: The teaching of gender, gender equality, gender equity and inclusion, has been positioned as one of the main objectives of education around the world. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, recognizes gender equality as a global priority that is directly related to the fulfillment of the Sustainable Development Goals.

However, in the face of the teaching and learning process, approaching the subject is not at all easy, due to its extension and the experience it demands. Therefore, it is necessary that to work on it, different techniques and methods that are key in learning are implemented; in the same way, it is important to look at it from different perspectives and from lived experience, since, in this process, knowledge should not be imposed, but must be built together.

For the development of this Teaching Practice, it is intended to contribute to the design of the learning results, which respond to the modifications presented in decree 1330 of 2019. For this purpose, an accompaniment will be carried out in the classes and in the preparation, to carry out the contextualization of the cathedra within the Educational Project of the Program and identify the educational and pedagogical features of the class.

* Bachelor Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Martha Ligia Peña Villamizar. Trabajadora Social, Magíster en Pedagogía.

INTRODUCCIÓN

El presente, es un Trabajo de Grado para optar al título de Trabajadora Social, realizado bajo la modalidad de Práctica en Docencia. El interés de realizar esta modalidad nace de una auxiliatura docente realizada a finales del año 2017, dentro de la cual se despertó, en primer lugar, la preocupación por fortalecer los conocimientos en los temas de género; y en segundo lugar aportar al mejoramiento de la cátedra.

Este es el informe final de la Práctica en Docencia realizada en la cátedra de Género, ofrecida como asignatura obligatoria del Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander. En él se encuentra documentado todo lo relacionado con la realización de la Práctica en Docencia y las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que se implementan a lo largo del curso para así lograr que los futuros profesionales, estén dotados de las capacidades y habilidades necesarias para desarrollar las diferentes tareas del quehacer profesional.

Se encuentra dividido en 3 partes, las cuales tienen la finalidad de brindar un orden al lector o lectora, teniendo en cuenta cada una de las etapas que fueron tenidas en cuenta para la realización de la Práctica en Docencia.

En la primera parte, se encuentran los aspectos relacionados con el planteamiento del problema, importancia de los conocimientos sobre Género en los Trabajadores Sociales, inexistencia de los resultados de aprendizaje según el decreto 1330 de 2019, la justificación y los objetivos definidos para orientar la Práctica en Docencia.

En la segunda parte, se puede evidenciar la contextualización de la experiencia, se alimenta el marco teórico a partir de la ejecución del segundo objetivo específico “identificar los principales rasgos educativos y pedagógicos de la cátedra de

Género”, se relacionan los aspectos legales concernientes; se evidencia la organización de la cátedra, según el Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social y se plantea la metodología de realización de la Práctica en Docencia.

Finalmente en la tercera parte se pueden evidenciar los resultados de la Práctica en Docencia, las conclusiones y las recomendaciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en adelante, UNESCO, reconoce la igualdad de género como una prioridad mundial que va directamente relacionada con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible¹ en adelante, ODS. Específicamente con los ODS 4 y 5:

Tabla 1 Objetivos de Desarrollo Sostenible²

ODS 4	“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”
ODS 5	“Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Objetivos de Desarrollo Sostenible. [En línea]. Disponible en: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Lo que se pretende lograr desde el ODS 4, es que, sin distinción alguna, toda la población a nivel mundial pueda tener acceso a educación primaria y secundaria de calidad y totalmente gratuita; así pues, se podría garantizar que los jóvenes y adultos cuenten con las capacidades y competencias necesarias para el acceso a la educación superior; también, con este objetivo se busca eliminar las desigualdades de género existentes en la educación y lograr que las personas

¹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Educación e igualdad de género. s.i. [En línea]. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero>

² PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. Objetivos de Desarrollo Sostenible. [En línea]. Disponible en: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

adquieran conocimientos sobre derechos humanos, igualdad de género, valoración de la diversidad cultural y de género, entre otros. Teniendo en cuenta estos últimos aspectos, se evidencia la relación que tiene con el ODS 5, el cual ha sido transversalizado en todos los ODS para garantizar que toda la población resulte beneficiada; la finalidad de este objetivo va encaminada a: “Empoderar a las mujeres y promover la igualdad de género es fundamental para acelerar el desarrollo sostenible. Poner fin a todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico, sino que además tiene un efecto multiplicador en todas las demás áreas del desarrollo”³.

Por lo anteriormente relacionado, surge la necesidad de que el mundo cuente con profesionales altamente calificados y preparados para realizar intervenciones en los diferentes ámbitos y contextos socioculturales. Según Jacques Delors⁴ en el informe presentado a la UNESCO, por parte de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, la educación debe tener una estructura en torno a cuatro pilares fundamentales, los cuales se convertirán en los pilares del conocimiento de cada una de las personas: “**aprender a conocer**, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; **aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno; **aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, **aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los anteriores”, por consiguiente, se considera el aprender a ser como el objetivo principal de la educación, puesto que dota a la persona de habilidades y capacidades críticas y autocríticas que le permiten integrarse a la sociedad y ser un elemento responsable. Teniendo en cuenta lo anterior, y relacionándolo con el Proyecto Educativo del Programa, en adelante, (PEP) de Trabajo Social, de la

³ SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS FUND. SDGF. Objetivo 5: Igualdad de género. [En línea]. Disponible en: <https://www.sdgfund.org/es/objetivo-5-igualdad-de-g%C3%A9nero>

⁴ DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Cap. 4 Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España. Santillana/ UNESCO. 1996. P. 91-103 [En línea]. Disponible en: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Universidad Industrial de Santander; se lee: “El PEP de Trabajo Social asume la formación basada en competencias, que fomenta el aprendizaje autónomo de los/las estudiantes y toma en cuenta la relación entre los procesos cognitivos y afectivos con las estrategias pedagógicas en el marco del saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir”⁵

Así pues, se puede inferir que estos futuros profesionales, cuentan con un sinnúmero de herramientas que les permiten integrar de manera coherente su proyecto ético-educativo, con la intervención profesional; así mismo se evidencia, la relación directa que tienen éstos con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS.

Así las cosas, la formación que reciben los y las estudiantes de Trabajo Social, debe dotarlos de capacidades y habilidades críticas necesarias para la proposición de soluciones y/o respuestas frente a los problemas que se presentan en los diferentes contextos socioculturales; de igual manera, deben estar capacitados frente a temas relacionados con el enfoque de género, que les permitan incluirlos en el ejercicio profesional. De esta manera, la cátedra de Género entra a jugar un papel fundamental en dicha formación, puesto que, prepara a los estudiantes en competencias profesionales para la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de intervención e investigación de Trabajo Social, en los diversos ámbitos y roles que éstos implican.⁶ Las competencias, se encuentran divididas estratégicamente en tres tipos: “Cognitivas”, “Procedimentales” y, “Axiológicas y Actitudinales”, las cuales se presentan a continuación:

⁵ Escuela de Trabajo Social. Reforma curricular del programa de Trabajo Social. Presentación. Universidad Industrial de Santander. 2011. P. 7. [En línea]. Disponible en: https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/proyecto_educativo_del_programa_de_trabajo_social-final.pdf

⁶ Ibíd., p. 339.

Tabla 2 Competencias de la asignatura⁷

Competencias Cognitivas	• Interpreta críticamente el proceso histórico-social que ha conllevado la construcción del género como categoría de análisis
Competencias Procedimentales	• Analiza e interpreta la realidad social desde el enfoque de derechos, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible. • Planea procesos de desarrollo social con enfoque de derechos, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible. • Integra el enfoque de derechos, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible en los procesos de ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos sociales. • Diseña indicadores, presupuestos y líneas de base con perspectiva de género.
Competencias Axiológicas y Actitudinales	• Resignifica en su mundo cotidiano y relacional desde la perspectiva de género propiciando transformación en las relaciones de poder si éstas son inequitativas. • Identifica sus presaberes, experiencias, creencias y actitudes relacionados con género. • Deconstruye en su historia cultural (familiar, local, regional y nacional) los modelos, representaciones sociales, prácticas y símbolos que giran en torno a la definición social de lo femenino y masculino. • Construye individualmente los nuevos modelos de relación equitativa y democrática en su vida personal y futura profesional.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Escuela de Trabajo Social. Reforma curricular del programa de Trabajo Social. GÉNERO, Propósito de la asignatura. Universidad Industrial de Santander. 2011. P.339. [En línea]. Disponible en: https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/proyecto_educativo_del_programa_de_trabajo_social-final.pdf

Si bien, se ha demostrado que la enseñanza de los temas de género no es nada fácil debido a la complejidad que presenta frente a las diferentes teorías y autores que lo sustentan, se hace necesario emplear diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para su comprensión, que incluya un docente con formación en

⁷ Ibíd., P. 339.

pedagogía sobre las diferentes teorías críticas feministas, con el propósito de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se pueda cumplir a cabalidad con los propósitos planteados.

Ahora bien, es necesario remontarse a 1999 cuando en Bolonia, Italia, los Ministros de Educación de todos los estados miembros de la Comunidad Europea, acordaron instituir el Acuerdo de Bolonia, que conllevó a la creación de un Área de Educación Superior Europeo común, que pretendió perfeccionar la eficiencia y la eficacia de la educación superior europea, y cuyo diseño permitió que la independencia y la autonomía de las universidades y/o instituciones de nivel terciario, aseguraran que la educación y la investigación en Europa se adaptara a las necesidades cambiantes de la sociedad, y sobre todo, a los avances en el conocimiento científico.⁸

Con base en ello, sobre el año 2010, gracias al proceso de Bolonia, se vio la necesidad de introducir los resultados de aprendizaje, en todos los programas de las instituciones de nivel terciario pertenecientes a la Comunidad Europea, explicados en un manual cuyo fin principal fue ayudar a los profesores a comprender y utilizar dichos resultados de aprendizaje en los módulos que ellos enseñan. Pese a que fue diseñado para el personal docente y administrativo de una universidad específica, el manual fue posteriormente útil para profesores y administradores de otras instituciones en todos los niveles de educación.

En adición a lo anteriormente expuesto, el Ministerio de Educación Nacional presenta el decreto 1330 de 2019: “por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación”, el cual genera un giro en la estructura de los programas académicos, implementando una serie de cambios, dentro de los cuales

⁸ KENNEDY, Declan. Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico. Departamento de educación. Universidad Colegio Cork. Irlanda (s.f.).

destacan: La internacionalización de los programas, La alta calidad, La acreditación, Las competencias y, Los resultados de aprendizaje; en el decreto se manifiesta que los resultados de aprendizaje se deben tener en cuenta dentro del proceso de autoevaluación; “los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico”⁹. Por lo tanto, estos deben estar directamente relacionados con el perfil de egreso establecido por la institución y por el programa académico.

Teniendo en cuenta lo relacionado anteriormente, nace la necesidad de contribuir con el diseño de los resultados de aprendizaje de la cátedra de Género, de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, basado en el decreto 1330 de 2019; la inexistencia de éstos se debe a que, en el momento en el que se realizó la reforma curricular del Proyecto Educativo del Programa, no existían los lineamientos nacionales en mención. Para lograrlo será necesario, contextualizar la cátedra de Género, dentro del Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social, así mismo, identificar los principales rasgos educativos y pedagógicos de la cátedra; teniendo en cuenta las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, la estructura de las secuencias didácticas, la evaluación, las competencias, los propósitos, los objetivos y la bibliografía trabajada.

⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1330 de 2019. 25 de julio de 2019. Bogotá, Colombia. P. 14. [En línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

2. JUSTIFICACIÓN

El Trabajo Social se concibe como una profesión-disciplina constitutiva de las ciencias sociales, que se desarrolla en el ámbito de las interacciones entre los sujetos, las instituciones, las organizaciones sociales, y el Estado, de manera dialógica y crítica. Comporta referentes de intervención que se constituyen en el eje que estructura el ejercicio profesional, confiriéndole un sentido social y político para potenciar procesos de transformación social.¹⁰

La escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander fue creada en el año 1963, como unidad académica adscrita a la Universidad Femenina de Santander. Esta se encuentra en la Facultad de Ciencias Humanas en la sede principal de la UIS, ubicada en la ciudad de Bucaramanga. Tiene como misión orientar a la formación integral de profesionales en Trabajo Social comprometidos con la producción de conocimiento y el cambio social, reconocidos como sujetos formados axiológica, estética, científica y políticamente para conocer e intervenir en situaciones que afectan la dignidad humana en relación con los derechos humanos, la igualdad, la justicia, la justicia social y la autonomía.¹¹

A su vez, tiene como visión ser una unidad académica y administrativa líder en la gestión de conocimiento que avanza en la cadena de formación posgraduada para la construcción disciplinar y la intervención social. Sus egresados serán reconocidos por la calidad humana, la competencia profesional y el alto grado de compromiso social en los procesos de incidencia en las políticas sociales, la intervención enfocada hacia la construcción de estrategias que consoliden la

¹⁰ CONSEJO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. Código de ética de los trabajadores sociales en Colombia. Bogotá. 2019. P. 18.

¹¹ Escuela de Trabajo Social. Op.cit. p.12

vivencia de los derechos humanos, la justicia y la paz en todos los escenarios de la vida social, individual y colectiva.¹²

El programa de Trabajo Social cuenta con siete modalidades de trabajo de grado, los cuales son ofrecidos a los y las estudiantes, con el fin de que él o ella elija aquella que considere se ajusta a sus intereses de formación profesional:¹³

- ***Trabajo en investigación***
- ***Cursos en programas de maestría y doctorados***
- ***Pasantía de investigación***
- ***Práctica social***
- ***Práctica empresarial***
- ***Seminario de investigación***
- ***Práctica en docencia***

En esta última modalidad, se desarrolló todo el proceso, del presente informe, con el fin de obtener el título profesional.

La práctica en docencia comprende la experiencia y los aportes del estudiante en la cátedra universitaria mediante el desarrollo de Proyectos de Aula orientados a proponer y/o evaluar nuevas metodologías, estrategias que contribuyan al mejoramiento de los procesos de aprendizaje, o el enriquecimiento de unidades de aprendizaje en la que se desarrollen objetos de aprendizaje mediante el uso de TIC's.¹⁴

Esta modalidad está pensada para Trabajo Social, con el propósito de vincularlos al campo de la educación, teniendo en cuenta, los bajos niveles de interés y de intervención que tienen en este.

¹² Íbid.

¹³ Íbid. P.58

¹⁴ Ibíd.

Finalmente para escoger al director o directora del proyecto y el curso, fue necesario indagar una serie de aspectos fundamentales; tales como: *conocimiento en la materia*, fue indispensable que quien dirigiera la tesis, tuviera conocimientos tanto pedagógicos como de género, puesto que sus conocimientos serían los que orientarían la práctica docente. *Afinidad personal e intelectual*, un criterio relevante, también lo fue la personalidad y la relación que se había establecido previamente con la futura directora, conocer el carácter y la compatibilidad existente fue un determinante para el avance del proyecto; así mismo, fue indispensable que la estudiante y la directora estuvieran totalmente comprometidos y en la misma sintonía, ser personas que compartían los objetivos e ideas, de esta manera, las dificultades o diferencias que se presentaron, pudieron ser resueltas a partir de una vía común. Para tal fin, se escogió a la profesora Martha Ligia Peña Villamizar, quien tiene un amplio recorrido y experiencia calificada en los diferentes asuntos de género, tanto en la Universidad, como por fuera de ella. Entre su experiencia se destaca el diseño de la Política Pública de Mujer y Géneros del municipio de Bucaramanga, además, estudió la Maestría en Pedagogía que se oferta en la UIS y se ha desempeñado como docente de la misma institución desde hace más de 15 años, hecho por el cual ha obtenido reconocimientos. Así pues, fue ella la persona más idónea para la dirección de la Práctica en Docencia en esta cátedra.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Contribuir con el diseño de los resultados de aprendizaje de la cátedra de Género, de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar la cátedra de Género dentro del Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social.
- Identificar los principales rasgos educativos y pedagógicos de la cátedra de Género.
- Definir las experiencias de diseño de los resultados de aprendizaje en educación superior.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El siguiente apartado, nace como respuesta a los dos primeros objetivos específicos, en él se evidencian los rasgos educativos, teóricos y pedagógicos que fundamentan la ejecución de la cátedra y la contextualización de la cátedra de Género según lo propuesto en el Proyecto Educativo del Programa, PEP.

4.1. MARCO TEÓRICO

4.1.1. Constructivismo: El constructivismo es identificado como una de las principales teorías que tiene mayor importancia e influencia en la educación, se plantea desde la postura del filósofo Lev Semionovich Vygotski, exponente más representativo. Igualmente, se tendrán en cuenta, los planteamientos del epistemólogo Jean Piaget; dado que, sus enfoques tienen gran similitud con los de Vygotski, Piaget, es considerado también, como uno de los grandes representantes del Constructivismo, además es quien expone los diferentes valores pedagógicos de los cuales goza la teoría constructivista y pragmática en el proceso y desarrollo educativo.

El constructivismo, establece cómo el individuo es un activo constructor de su realidad, es decir, cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, es así como el aprendizaje se constituye como un proceso en el cual intervienen las habilidades cognitivas y afectivas, así como de las condiciones sociales y culturales. Es en este sentido, se espera que el proceso se desarrolle en medio de la interacción con otros sujetos participantes, para que se logre una mayor adaptación al medio y alcanzar los cambios.¹⁵

¹⁵ ORTÍZ Granja, Dorys. El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Cuenca, Ecuador. Revista Sophia, Colección de filosofía de la educación, núm. 19, 2015. P. 93-110. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

La teoría constructivista de Lev Vigotsky utiliza como elemento conductor al maestro, el cual ejecuta acciones que ayudan a incentivar la actividad mental y la construcción de esquemas para el desarrollo cognitivo del sujeto. Vigotsky hace énfasis en la influencia que tiene el contexto social y cultural en la apropiación del conocimiento y destaca el rol activo del maestro. El concepto básico desde el cual parte, la denomina Zona de Desarrollo Proximal ZDP, según la cual, los estudiantes son capaces de aprender aspectos relevantes que tienen influencia en su nivel de desarrollo, y otros aspectos relacionados con el aprendizaje colaborativo, el tramo existente entre lo que el estudiante puede aprender por sí solo y lo que aprende con ayuda de otros, es lo que se denomina ZDP.¹⁶

Por otra parte, el constructivismo debe ser entendido como una unidad de análisis más amplia que una teoría. Correspondería pensarlo como una solución modélica para muchos problemas que tienen que ver con el conocimiento y la enseñanza.¹⁷ En resumen, el constructivismo, según Vigotsky debe centrarse en la acción sociocultural a la que está sujeto el estudiante; es decir, cada persona, según sus habilidades, aprende a su propio ritmo.

Con respecto a la teoría constructivista de Piaget, este la divide en dos procesos claves, la asimilación y la acomodación:¹⁸

¹⁶ ROSAS, Ricardo., SEBASTIÁN, Christian. Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. Editorial Aique. s.f.

¹⁷ CAMILLONI, A. Constructivismo y educación. 1998. En: CARRETETO, M, CASTORINA, J., BAQUERO, R. Debates constructivistas. Buenos Aires. En: TRILLA, J., CANO, E., CARRETERO, M., ESCOFET, A., FAIRSTEIN, G., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A., GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., GROS, B., IMBERNÓN, F., LORENZO, N., MONÉS, J., MUSET, M., PLA, M., PUIG, J.M., RODRÍGUEZ Illera, J.L., SOLÁ, P., TORT, A., VILA, I. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XIX. Cap. 1. John Dewey y la pedagogía progresista. Barcelona.

¹⁸ SALDARRIAGA, Pedro. BRAVO, Guadalupe. LOOR, Marlene. La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista Científica Dominio de las Ciencias. Vol. 2, núm. esp., dic., 2016, pp. 127-137

La asimilación: este proceso consiste en interiorizar una cosa o evento y relacionarlo con algo ya preestablecido. Cuando el niño se relaciona con algo, comienza en su cerebro una actividad de decodificar lo que está viendo, entender lo que está ocurriendo.

De este modo, si un niño ve un animal saltando muy lejos, puede entender que está viendo un pájaro volando. En este caso, el niño está asociando ese animal a un pájaro, aunque en realidad no pueda volar.

La acomodación: Este proceso se entiende como la modificación de los esquemas previos, o sea, el perfeccionamiento de lo que se entiende, para entenderlo con más datos. En el ejemplo anterior, un animal que saltaba lejos para el niño podía ser un pájaro, con la acomodación el niño poco a poco puede comprender que no era un pájaro.

Este proceso, trata de encontrar un equilibrio entre lo que sucede y lo que entiende una persona. Toda persona trata de dar una explicación a todo lo que le sucede, tratando de encontrar una lógica.

El constructivismo en la educación constituye un conjunto de propuestas orientadas a comprender y explicar los procesos educativos, pedagógicos o didácticos, que tienen origen en las teorías constructivistas del desarrollo, del aprendizaje y de los procesos psicológicos; entre las que sobresalen -el constructivismo cognitivo derivado de la epistemología genética de Piaget, a partir de la década de 1960; - el vinculado al construccionismo social de Gergen (1985) y Harré (1986), propio de la psicología posmoderna; y - el sociocultural o socio-constructivismo, inspirado en los planteamientos de Vigotsky.¹⁹

4.1.2. Socio-constructivismo: El socio-constructivismo está orientado por los principios constructivistas de la psiquis humana, el desarrollo, el aprendizaje y otros procesos psicológicos; en esta teoría se incorporan planteamientos socioculturales y lingüísticos del constructivismo cognitivo, por lo tanto, se considera que la construcción individual del

¹⁹ COLL, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. 2001. En: COLL, C. PALACIOS, J y MARCHESI, A. Desarrollo psicológico y educación2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, 2001 p.157-186.

conocimiento que llevan a cabo los estudiantes, está inmersa y es inseparable de la construcción colectiva que llevan a cabo profesores y estudiantes en ese entorno específico culturalmente organizado que es el aula.²⁰

Características del socio-constructivismo:

- El ser humano, actúa sobre la realidad, con el fin de transformarla y transformarse el mismo a través de instrumentos psicológicos denominados mediadores o herramientas, siendo el lenguaje, la principal de éstas.
- Zona de desarrollo próximo. Plantea, que se aprende en el ámbito social, por interacción y en forma deliberada, permitiendo que el niño se comprometa en las actividades que realiza.
- El lenguaje, es la herramienta para la interacción social.
- Internalización, paso de los conocimientos del dominio público al dominio individual.

4.1.3. Aprendizaje significativo: El Psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel tenía interés por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, así dio origen a la Teoría del Aprendizaje Significativo, Ausubel pretendía con esto que el aprendizaje en la escuela se produjera de manera significativa, que este fuese realista y científicamente viable; y darle sentido al aprendizaje verbal y simbólico, interrelacionando cada uno de los elementos que se ven involucrados.²¹

El aprendizaje significativo, según Ausubel, puede ser entendido como un aprendizaje en el cual el alumno relaciona lo que ya sabe, con los nuevos conocimientos, esto involucra la modificación y la evolución de la nueva información.

²⁰ Ibíd.

²¹ RODRIGUEZ P., M° Luz. La teoría del aprendizaje significativo. Centro de educación a distancia CEAD. Santa cruz de Tenerife. Pamplona, España. 2004

Todo el aprendizaje en el salón de clases puede ser situado a lo largo de dos dimensiones independientes: la dimensión repetición-aprendizaje significativo y la dimensión recepción-descubrimiento. En el pasado se generó mucha confusión al considerar axiomáticamente a todo el aprendizaje por recepción (es decir, basado en la enseñanza explicativa) como repetición, y a todo el aprendizaje por descubrimiento como significativo.²²

Partiendo de la teoría del aprendizaje significativo, el estudiante debe relacionar las ideas con un aspecto ya existente en la estructura cognoscitiva, ya sea un concepto, una imagen, un símbolo. Ausubel presenta una fuerte crítica al modelo de descubrimiento autónomo, puesto que es necesario crear inclusive en las mentes de los alumnos, los cuales lo motiven a obtener información más relevante; es por que introduce la técnica de los mapas conceptuales, como una estrategia para evidenciar la acción del aprendizaje con esquemas previos y posteriores a las clases.

Ausubel, identifica tres tipos de aprendizaje significativo²³:

- a. Aprendizaje de representaciones: Es el aprendizaje más elemental, que se da cuando el niño adquiere el vocabulario. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos al igualarlos con sus referentes (objetos, por ejemplo). El niño primero aprende palabras que representan objetos reales con significado para él, aunque no los identifica como categorías.
Por ejemplo, cuando un niño está aprendiendo el significado de la palabra “perro” se le indica que el sonido de la palabra (que es potencialmente significativo por cuanto no significa nada todavía para él) representa, o es equivalente, al objeto perro en particular que esté percibiendo en ese momento y, por consiguiente, que significa la misma cosa (una imagen de este objeto perro) que el objeto. El niño, relaciona activamente de modo relativamente no arbitrario sino sustantivo esta proposición de

²² AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2ª edición. Editoriales trillas. 1976

²³ Ibíd.

equivalencia representativa con el contenido pertinente de su estructura cognoscitiva. Así pues, consumado el aprendizaje significativo, la palabra "perro" es capaz de producir confiablemente un contenido cognoscitivo diferenciado (una imagen compuesta de todos los perros habidos en su experiencia) que equivale aproximadamente al producido por objetos, perros específicos.

- b. Aprendizaje de Conceptos: Los conceptos se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades que se designan mediante algún símbolo o signos. El niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "pelota" pueden usarla otras personas refiriéndose a objetos similares.

Los conceptos son adquiridos a través del proceso de formación (las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, por ejemplo, el niño aprenda el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños) y de asimilación (se produce a medida que el niño usa las combinaciones disponibles en su estructura cognitiva, por ejemplo, el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y texturas y reconocer que se trata de una "pelota").

- c. Aprendizaje de Propositiones: Exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones, las cuales se obtienen cuando el alumno forma frases que contienen dos o más conceptos, este nuevo concepto es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos. Dicha asimilación puede hacerse por: diferenciación progresiva (cuando el concepto nuevo se subordina a conceptos más inclusores ya conocidos por el alumno), por reconciliación integradora (cuando el concepto nuevo es de mayor grado de inclusión que los conceptos que el alumno ya conocía) y por combinación (cuando el concepto nuevo tiene la misma jerarquía que los conocidos).

El aprendizaje significativo, es considerado como uno de los más importantes procesos educativos, puesto que a través de este se puede adquirir y almacenar una mayor cantidad de ideas e información; el estudiante desarrolla habilidades que le permiten analizar los conocimientos, organizarlos e incorporarlos en diferentes situaciones, además, puede partir de los conocimientos previos para

generar un impulso y hacer inteligibles nuevos significados de conceptos y proposiciones.²⁴

4.1.4. Pragmatismo: Dentro de esta teoría se puede ubicar al filósofo estadounidense John Dewey. El pragmatismo, es una teoría filosófica que nace en Estados Unidos y surge como una alternativa a la filosofía alemana.

El término pragmatismo, derivado de la distinción kantiana entre práctico y pragmático, fue acuñado por Ch.S. Peirce en 1872. El pragmatismo básicamente mantiene que el concepto de un objeto se identifica con sus efectos prácticos concebibles.²⁵ Se trata de la famosa máxima pragmática, tantas veces citada y que reza así:

“Considérese qué efectos que pudieran tener concebiblemente alcance práctico concebimos que tenga el objeto de nuestra concepción. Entonces, nuestra concepción de esos efectos es nuestra concepción integral del objeto”.²⁶

Entre los principales rasgos del pragmatismo destacan los siguientes:²⁷

²⁴ Ibíd.

²⁵ TRILLA, J., CANO, E., CARRETERO, M., ESCOFET, A., FAIRSTEIN, G., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A., GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., GROS, B., IMBERNÓN, F., LORENZO, N., MONÉS, J., MUSET, M., PLA, M., PUIG, J.M., RODRÍGUEZ Illera, J.L., SOLÁ, P., TORT, A., VILA, I. Op.cit.

²⁶ Ch.S. Peirce. En PÉREZ DE TUDELA, J.: El pragmatismo americano. s.f. p. 75. En: TRILLA, J., CANO, E., CARRETERO, M., ESCOFET, A., FAIRSTEIN, G., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A., GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., GROS, B., IMBERNÓN, F., LORENZO, N., MONÉS, J., MUSET, M., PLA, M., PUIG, J.M., RODRÍGUEZ Illera, J.L., SOLÁ, P., TORT, A., VILA, I. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XIX. Cap. 1. John Dewey y la pedagogía progresista. Barcelona.

²⁷ GARZA, Ma T. DE LA: Educación y democracia..., pp. 32-34. En: TRILLA, J., CANO, E., CARRETERO, M., ESCOFET, A., FAIRSTEIN, G., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A., GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., GROS, B., IMBERNÓN, F., LORENZO, N., MONÉS, J., MUSET, M., PLA, M., PUIG, J.M., RODRÍGUEZ Illera, J.L., SOLÁ, P., TORT, A., VILA, I. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XIX. Cap. 1. John Dewey y la pedagogía progresista. Barcelona.

Antifundamentalismo, puesto que se renuncia a la búsqueda de la certeza. «Lo que queremos decir por verdad», dice Peirce, «es la opinión destinada a ser acordada por todos los que investigan, y el objeto representado por esta opinión es lo real»

Falabilismo, dado que la filosofía es interpretativa, tentativa y siempre está sujeta a la corrección crítica. Este rasgo del pragmatismo anticipa algunas de las posiciones de Popper y Kuhn sobre la concepción del conocimiento científico.

Sensibilidad para aceptar la contingencia radical y el azar, Esto supone el rechazo de las doctrinas basadas en una verdad trascendental o inmutable, tanto de signo religioso como laico.

Carácter social del Yo y necesidad de alentar una comunidad crítica de investigadores, Esto implica la existencia de una pluralidad de tradiciones, perspectivas y orientaciones que es preciso respetar y tutelar, desde un enfoque dialógico y democrático.

4.1.5. Pedagogía crítica feminista: “Una teoría crítica de la sociedad articula su programa de investigación y su entramado conceptual con la vista puesta en las intenciones y actividades de aquellos movimientos sociales de la oposición con quienes mantiene una identificación partidaria, aunque no acrítica. Las preguntas que se haga y los modelos que designe están informados por esa identificación e interés. Así, por ejemplo, si las luchas contra la subordinación de las mujeres figuran entre las más significativas de una época dada, entonces una teoría crítica de la sociedad de ese período tendería, entre otras cosas, a arrojar luz sobre el carácter y las bases de esa subordinación. Emplearía categorías y modelos explicativos que revelaran en lugar de ocultar las relaciones de dominación masculina y subordinación femenina. Y desvelaría el carácter ideológico de los enfoques rivales que ofuscaran o racionalizaran esas relaciones. En tal situación, por tanto, uno de los criterios de valoración de una teoría crítica una vez hubiera sido sometida a todas las pruebas habituales de adecuación empírica sería: ¿con qué idoneidad teoriza la situación y

perspectivas del movimiento feminista? ¿En qué medida sirve para la autoclarificación de las luchas y anhelos de las mujeres contemporáneas?”²⁸

Desde la pedagogía feminista se incide en que la perspectiva de género se pueden aplicar todos los conceptos reseñados para criticar el régimen de verdad que ha dominado en la educación y que ahora empieza a remitir lentamente, gracias a las reivindicaciones femeninas por superar la situación de dominación androcéntrica y patriarcal. Actualmente, se exige una mayor inclusión de los conceptos de Igualdad de Oportunidades, criticando la transmisión de roles sociales discriminatorios denunciando la monopolización patriarcal del saber, manifiesta en, por ejemplo, la escasa presencia de nombres femeninos entre los personajes del saber y la poca difusión de la autoría y la autoridad femenina en el mundo de la creación y el conocimiento, la orientación laboral y universitaria que se proporciona de manera discriminatoria a chicas o a chicos, o el uso de un lenguaje inconscientemente sexista que refleja los patrones que han configurado las directrices del ámbito escolar y académico dominado por varones. Los libros de texto ayudan a mantener los estereotipos, como mostró el estudio realizado por Garreta y Careaga en 1987, ya que no sólo no presenta imágenes de autoridad femenina en el ámbito del conocimiento, sino que cuando aparecen lo hacen en actitudes de subordinación y subsidiarias.²⁹

4.1.6. Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Luego de evidenciar la importancia del enfoque de género en el contexto de los futuros Trabajadores Sociales y destacar cada una de las teorías que orientan y le dan sentido a la asignatura, es necesario responder a la pregunta ¿cómo transmitir correctamente un tema tan relevante en la formación de profesionales capacitados para enfrentar las realidades vigentes? Martha Vitalia Corredor y otros, indican que tal responsabilidad recae en manos de los docentes quienes:

²⁸ FRASER, Nancy. ¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género. 1990. En: BEHABIB, S. Cornellad. Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío. Valencia.

²⁹ GALICIA PEREZ, Nuria. Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía. 1er. Congreso de enseñanza de la filosofía en castilla y león. Facultad de Filosofía. Universidad de Valladolid.

Tienen la tarea de formar seres integrales y el deber de ofrecerles ambientes y experiencias de aprendizaje que permitan la participación de todos con igualdad de oportunidades y ante todo ofrecer una educación en donde el docente actúe no solo como motivador sino como mediador y facilitador de procesos para el logro de aprendizajes significativos.³⁰

Para lograr esto, es esencial la aplicación correcta de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales permitan al estudiante tener autonomía sobre su proceso de aprendizaje y una mayor probabilidad de éxito en las tareas realizadas. Algunos ejemplos de estas son:

Mapas mentales: Los mapas mentales son una técnica gráfica creada por Tony Buzan para mejorar el rendimiento académico. La idea fundamental de Buzan es tomar los principios que regulan el funcionamiento del cerebro y aplicarlos para crear un esquema que muestre asociaciones entre conceptos de la misma manera que lo hacen las neuronas. Según Tony Buzan, este esquema permite liberar al máximo el potencial del cerebro logrando así un mayor rendimiento.³¹

Los mapas mentales como estrategias de aprendizaje suelen ser empleados por docentes de todos los niveles educativos para que el estudiante organice todos los aspectos de un tema visto, permitiendo cree su propia jerarquía de conceptos; una guía indispensable para acomodar a su manera el conocimiento proporcionado.

Se aplica en el curso con el fin de facilitar el aprendizaje de los aportes teóricos del feminismo académico provenientes de la teoría crítica, el

³⁰ CORREDOR, Martha Vitalia. PEREZ, Martha Ilce. ARBELAEZ, Ruby. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga. Ediciones Universidad Industrial de Santander, 2009.

³¹ MATA, R. A. Uso de Mapas Mentales como una estrategia de aprendizaje. Universidad Nacional de Costa Rica. 2012.

posestructuralismo, el psicoanálisis, la semiótica, el análisis del lenguaje, el poscolonialismo, neomarxismo, posmarxismo.

Exposiciones: Dentro del curso, los alumnos mediante actividades expositivas fortalecen las habilidades lingüísticas que les permitan adquirir una mejor expresión oral, expresión corporal, manejo de un tema en específico y seguridad ante el público, así como una comunicación fluida entre pares. Usar la exposición como medio para la búsqueda de la convivencia y el intercambio de ideas que propicia un ambiente de sana discusión, debate y crítica sobre los temas implementados, además de fomentar la investigación a profundidad sobre el tema para la creación estructurada de un discurso.³²

4.1.6.1. Un nuevo contacto con la realidad a través de la observación y de entrevistas: El trabajo realizado con los estudiantes se enriquece considerablemente si se tienen en cuenta la observación y el análisis de los comportamientos y de todo lo que sucede en de manera cotidiana. Este proceso es fundamental para comprender a cabalidad la situación educativa; debe ser un proceso cuidadoso y atento, que permita evidenciar lo que realmente se hace en el aula y no se limita a lo que se debería hacer.³³

Postic y De Ketele definen la observación como “una operación de extracción y estructuración de datos de tal forma que se consiga que aparezca una red de significaciones, cuya función es regular la marcha de la innovación, permitiendo a los participantes reaccionar con

³² ORTIZ, L. G. La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. 2004.

³³ FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha, ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México. 1999. P. 191.

flexibilidad ante los problemas que se les presentan”.³⁴ Para realizar el proceso de observación, son necesarias una serie de herramientas de recolección de información; las cuales serán utilizadas para el posterior análisis y para explicar de mejor manera las situaciones en el aula. A continuación, se describen algunas de estas herramientas.

- a. *Diario del maestro*: Como su nombre lo señala, es un registro en el que el maestro anota a diario su punto de vista sobre los procesos y hechos más significativos de la dinámica áulica. Para ello, el docente describe distintos acontecimientos importantes de la vida cotidiana con la mayor cantidad posible de detalles.

El diario de campo del maestro favorece a la reflexión y la toma de conciencia del maestro sobre su forma de trabajo, su manejo de los procesos de enseñanza, las relaciones que establece con los alumnos, etc. A través de la narración descriptiva, el diario hace posibles sucesivos niveles de análisis orientados a explicar y comprender la propia lógica de actuación del maestro.

- b. *Tarjetas de muestra*: Son informes personales que narran lo acontecido a partir de temas predeterminados. Cada día, el maestro selecciona de los hechos sucedidos en el salón de clases aquellos que se relacionan con los temas elegidos anteriormente. Los acontecimientos se anotan en la tarjeta correspondiente, unos después de otros. Los escritos tienen información de tipo verbal (diálogos) y no verbal (gestos, acciones), y dan cuenta de lo sucedido de la manera más fiel posible.

La ventaja de esta herramienta es que la información recabada está ya clasificada por temas, lo cual facilita el análisis posterior.

- c. *Autorregistro*: Consiste en una descripción que los implicados hacen de lo sucedido durante una sesión o parte de esta. La descripción debe ser lo suficientemente completa para que una persona que no estuvo presente durante la misma, entienda lo que sucedió. De ahí que se incluyan las actividades realizadas, las interrupciones, las instrucciones dadas, los movimientos del maestro y de los alumnos; en suma: todo lo que tenga que ver con las

³⁴ POSTIC, Marcel y Jean-Marie De Ketele. Observar las situaciones educativas. Madrid: Nacea, 1988. En: FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha, ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México. 1999. P. 191.

estrategias de aprendizaje, la comunicación verbal y la no verbal. El autorregistro se escribe después de la sesión, pero se puede apoyar en notas tomadas durante la misma.

Al igual que el diario del maestro, el autorregistro facilita el análisis personal de lo que se realiza en la escuela en distintos niveles y con diferentes agentes.

- d. *Materiales producidos por los alumnos:* Muchas veces los alumnos escriben textos que muestran el grado de manejo de determinado contenido o determinada habilidad. Estos textos son de buen material para ver algunos resultados de nuestra práctica. De acuerdo con el número de los alumnos que tengamos, podemos tomar al azar una muestra de las producciones.

A diferencia de las técnicas anteriores, que suponen un trabajo extra por parte de cada uno de los maestros del colectivo, ésta retoma un material muy cercano, disponible y relevante para cualquier maestro: el trabajo y el esfuerzo realizado por los alumnos.

- e. *Observación cruzada:* En ésta, un docente observa a otro compañero y analiza con él sus apreciaciones. Para su realización es necesario no tomar la actitud evaluativa del que juzga, sino una actitud interpretativa, tratando de explicar lo sucedido. Recordemos que hay diferentes maneras de enseñar el mismo contenido.
- f. *Análisis de pautas:* Este análisis consiste en identificar las pautas que sostienen la relación educando-educador, es decir, las regularidades en las conductas o en formas de relacionarse entre los actores participantes.

Por otra parte, el análisis de los datos implica hallar las relaciones entre los distintos hechos, es decir, encontrar, descubrir, precisar los patrones comunes de significados y conductas presentes en la práctica educativa. Según Postic y De Ketele, “La interpretación supone una reconstrucción de los hechos de tal forma que resulten más inteligibles y comprensibles en la situación concreta de observación”.³⁵ Se considera que el tiempo empleado para el análisis de la información recolectada, debe ser por lo menos igual al empleado en la recolección.³⁶

³⁵ Ibíd. P.196

³⁶ WITTROCK, Merlin C. La investigación en la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación. Barcelona. Editorial Paidós. 1989. En: FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha, ROSAS, Lesvia.

4.1.7. Formación basada en competencias: Según Oscar Valverde, la formación basada en competencias posibilita la relación directa entre las competencias requeridas y el contenido del programa de formación, así los docentes tienen un referente para ajustar los programas y los estudiantes tienen la seguridad de que lo aprendido se adapta a sus necesidades.³⁷ Además, según Pilar Martínez, y Benito Echeverría, este tipo de formación cuenta con una serie de características que facilitan su implementación en cualquier tipo de programas³⁸; dichas características se encuentran relacionadas a continuación:

- Las competencias son cuidadosamente identificadas, verificadas y conocidas por todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La instrucción se centra en el desarrollo de cada competencia y a cada una de ellas acompaña su correspondiente evaluación.
- La evaluación tiene en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño como las principales fuentes de evidencia.
- La instrucción es predominantemente individualizada y el progreso de los participantes en el programa es al ritmo de cada uno.
- Requiere la participación del alumnado en la elaboración de la estrategia de aprendizaje.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una permanente retroalimentación.

La Formación basada en competencias posee una estructura multidisciplinar, en la cual se desarrollan diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje que responden a las competencias relacionadas con el conocimiento, las

Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México. 1999. P. 197.

³⁷ VALVERDE, Oscar. El enfoque de la competencia laboral. Montevideo. 2001. En: MARTÍNEZ CLARES, Pilar, ECHEVERRÍA SAMANES, Benito. Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa. Vol.27, núm. 1, 2009. P.125-147 [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322804008.pdf>

³⁸ MARTÍNEZ CLARES, Pilar, ECHEVERRÍA SAMANES, Benito. Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa. Vol.27, núm. 1, 2009. P.125-147 [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322804008.pdf>

habilidades, las destrezas, las actitudes y las emociones. Además, se considera, que este tipo de formación permite establecer objetivos, contenidos y actividades en torno a las capacidades desarrolladas, así mismo, se encuentra orientada hacia la obtención de resultados³⁹.

Es, así pues, que la formación basada en competencias se direcciona a los cuatro pilares fundamentales de la educación, estos pilares contemplan las diferentes etapas de formación, Delors las unifica en la idea de que la 'educación es para toda la vida y que esta debe ser transmisora masiva y eficaz del conocimiento, además, debe contemplar la constante evolución de las teorías y ser capaz de discernir entre la información efímera y la duradera'. Es por eso por lo que plantea que la educación se debe sostener y estructurar en los 4 pilares fundamentales, referidos a continuación: ⁴⁰

- **Aprender a conocer:** este hace referencia a que las personas deben conocer y reconocer el mundo que los rodea, no completamente, pero si lo suficiente para gozar de una vida digna. Si bien es cierto, el conocimiento se encuentra en constante evolución, por lo cual resulta imposible conocerlo todo, pero, se pretende que la persona esté abierta a la adquisición de nuevos conocimientos, que esté dispuesta a aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento; el aprendizaje de la atención saca provecho de múltiples situaciones de la vida cotidiana, visitas, viajes, trabajos prácticos, juegos, asignaturas científicas y demás. El ejercicio de la memoria siempre será necesario para combatir las informaciones instantáneas que se transmiten por los medios de comunicación masiva; sin embargo, se debe ser selectivo al momento de la elección de datos que serán aprendidos "de memoria", por eso, la importancia de entrenar la memoria desde la infancia, y no obviar la practica escolar. Finalmente, el ejercicio del pensamiento; este es iniciado por los padres y reforzado por los maestros, en este ejercicio se evidenciará la importancia de combinar los métodos, el inductivo y el deductivo.

³⁹ Ibíd.

⁴⁰ DELORS. Op.cit.

El proceso de conocimiento no finaliza nunca y puede ser nutrido por todo tipo de experiencias, se encuentra relacionado directamente con la experiencia del trabajo. Además, se puede considerar que el proceso de enseñanza básica tiene éxito si aporta el impulso y las bases que permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida.

- **Aprender a hacer:** Aprender a conocer y aprender a hacer están directamente relacionados, ¿Cómo aprender a comportarse eficazmente en una situación de incertidumbre, como participar en la creación del futuro? ¿Cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos? Los aprendizajes evolucionan, y así como evolucionan las prácticas, el aprender a hacer no puede considerarse como algo netamente rutinario, aunque se conserve un valor formativo que no se debe desestimar. A las tareas físicas las están sustituyendo otras de producción más intelectual, éstas están relacionadas con el manejo de las máquinas, su mantenimiento y supervisión; y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que el trabajo se materializa y las máquinas cuentan con mayor inteligencia. Ahora bien, el saber hacer comprende actualmente un conjunto de competencias específicas de cada persona; en esta se deben combinar la calificación, la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Finalmente, se puede considerar que, por el constante avance tecnológico, en un futuro se exigirán nuevas calificaciones, las cuales estén mayormente basadas en el comportamiento y no en lo intelectual y posiblemente ofrezca oportunidades a personas son pocos estudios escolares; puesto que las capacidades relacionadas con la intuición, el discernimiento, la capacidad de prever el futuro y de crear espíritu de equipo, no son cualidades forzosamente aprendidas en el contexto educativo.
- **Aprender a vivir juntos:** aprender a vivir con los demás. El progreso de la humanidad se ha visto truncado en muchas ocasiones por los constantes y repetitivos actos violentos que imperan en el mundo; si bien, la historia cuenta que la especie humana siempre ha sido conflictiva y violenta, los recientes hechos autodestructivos evidencian un aumento de casos de innecesaria violencia. Sin embargo, la educación poco ha podido hacer para mejorar o cambiar esta situación; la idea de enseñar la cultura de la no-violencia es totalmente viable, pero es una tarea ardua puesto que naturalmente el ser humano tiende a valorar en exceso las cualidades y a alimentar prejuicios desfavorables.

Entre naciones se evidencia una atmosfera competitiva que privilegia el éxito individual, esto da lugar a una guerra económica por posicionamiento y reconocimiento, genera tensión entre los poseedores y los desposeídos y sacan a flote rivalidades históricas. Para mejorar un poco esta situación, es necesario que se trabaje desde la igualdad, desde situaciones equitativas que permitan formular objetivos y proyectos comunes, que den lugar a una cooperación serena e incluso una amistad.

La educación entonces tiene dos finalidades, enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos; es por eso, que desde la infancia se debe reforzar esa doble misión. Los programas educativos deben estar encaminados a la identificación del yo y del otro como un ser integral, que sin importar las diferencias socioculturales se debe lograr la solidaridad entre generaciones.

- **Aprender a ser:** “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”. Los seres humanos deben gozar de un pensamiento autónomo y crítico que les permita elaborar un juicio propio y determinar por sí mismo qué se debe hacer en las diferentes situaciones que se presenten.

La diversidad de las personalidades, la iniciativa y la autonomía son muestra clara de la creatividad e innovación del ser humano. Entre la innovación social y económica se encuentra la creatividad humana, la cual es la mayor representación de libertad, sin embargo, esta puede verse afectada por la normalización de las conductas individuales. Por ellos, se ofrece desde las primeras edades del desarrollo, un sinnúmero de posibilidades que permitan al niño y joven descubrir y experimentar las etapas: estética, artística, deportiva, científica, cultural y social, que complementaran la personalidad de este. Además, será necesario explorar la cultura oral e imaginativa para reforzar y revalorar los conocimientos extraídos de la experiencia.

4.1.7.1. Competencia: Según Baracat y Graziano,⁴¹ las competencias están siendo muy utilizadas actualmente en el marco de un discurso pedagógico modernizante, este, transforma la formación humana que databa de las décadas del 70 y 80, en las cuales se hablaba de eficiencia, eficacia, equidad y calidad, pero sin una clara justificación o sustentación pedagógica.

Así mismo, Rodríguez determina que las competencias cuentan con unos atributos, entonces, para identificar si una persona ha desarrollado con una competencia, debe poseerlos.

*Tabla 3 Atributos de la competencia*⁴²

Atributos	Definición
Habilidades	La habilidad o destreza es una forma de relacionarse con las cosas, es una capacidad que nos permite estar en el mundo para resolver las situaciones que dicho mundo nos plantea.
Conocimientos	Conjunto organizado de datos e información destinados a resolver un determinado problema.
Aptitudes	Se considera como una disposición innata o potencial natural del individuo, es la materia prima para el desarrollo de habilidades.
Actitudes	Se concibe como la predisposición a actuar antes de ejecutar un comportamiento o conducta que puede estar influenciado por algún tipo de componente personal.

⁴¹ BARACAT, P y GRAZIANO, N. ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia? Historia, sentidos, contextos. Revista Aula abierta. S.i. 2000. En: TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Universidad Complutense de Madrid. S.f. p.61. [En línea]. Disponible en: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

⁴² RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.151 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

Valores	Actos humanos, de ejecución consiente y libre en un nivel racional, se concibe como una propiedad de las personas por el hecho de existir.
----------------	--

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.151 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

4.1.7.2. Tipos de competencias: En cuanto a las tipologías de competencias, diferentes autores los expresan partiendo desde su experiencia; a continuación, se presentarán los más relevantes que se encuentran expuestos en el documento de Hernando Rodríguez.⁴³

La tipología a continuación se presenta desde el enfoque conductista, en esta corriente psicológica el aprendizaje se logra por el asocio de los estímulos con las respuestas, es decir, está en función del entorno y debe ser reforzado. Según este enfoque, las competencias pueden ser de dos tipos: Personales y Técnicas:

Tabla 4 Tipos de competencias - Enfoque Conductista⁴⁴

Tipo	Concepto
Competencias Personales	Actitudes, conducta, valores, preferencias, afán de logro, ciudadanas, preocupación por la calidad, orientación al cliente, entre otras.
Competencias Técnicas	Uso de herramientas, lectura de instrumentos, operación de sistemas de fabricación y control, entre otras.

Fuente: Adaptado de: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

⁴³ Ibíd. 158

⁴⁴ Ibíd. P.159

Entre las tipologías de competencias, otra de las destacadas es la de Mertens, un fuerte expositor de competencias laborales en la Organización Internacional del Trabajo; este autor, reconoce las competencias como: Básicas, Genéricas y Específicas. (ver tabla 5) Por otro lado, se puede encontrar la tipología propuesta por un investigador alemán, quien centró sus estudios en la pedagogía de la empresa y el desarrollo de la persona, distingue las competencias en 4 categorías que, según él, conforman la competencia profesional. (ver tabla 6).

Tabla 5 Tipos de competencias – Mertens⁴⁵

Tipo	Concepto
Competencias Básicas	Son las que se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo (habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas, entre otras).
Competencias Genéricas	Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, entre otras.
Competencias Específicas	Se relacionan con los aspectos técnicos que tienen que ver con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales (operación de máquinas especializadas, formulación de proyectos, entre otras)

Fuente: Elaboración Propia. Adaptado de: MERTENS, L. Competencias laborales: Sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo. CINTERFOR/OIT. 1996. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159.

⁴⁵ MERTENS, L. Competencias laborales: Sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo. CINTERFOR/OIT. 1996. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

Tabla 6 Tipos de competencias – Bunk⁴⁶

Tipo	Concepto
Competencia Técnica	Es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
Competencia Metodológica	Implica la aplicación del procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las contingencias que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.
Competencia Social	Colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
Competencia Participativa	Participar con ambiente de trabajo, capacidad para organizar y decidir, aceptar responsabilidades, entre otras.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de: BUNK, G. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. Revista Europea de formación Profesional. Berlín. CEDEFOP, núm. 1, p.8-14. 1994. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

De la misma manera, según el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, la UNESCO sugiere agrupar las competencias en tres tipos:

⁴⁶BUNK, G. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. Revista Europea de formación Profesional. Berlín. CEDEFOP, núm. 1, p.8-14. 1994. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

Tabla 7 Tipos de Competencias – UNESCO⁴⁷

Tipo	Concepto
Competencias Cognitivas	Aprender a conocer, aprender a comprender.
Competencias Técnicas	Aprender a hacer, relacionado con lo práctico, lo técnico y lo científico.
Competencias Formativas	Aprender a ser y convivir, relacionadas con valores, actitudes profesionales, sociales y filosóficas, entre otras.

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior. París, Francia. 1995. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

4.1.8. Resultados de aprendizaje: “Un resultado del aprendizaje es una declaración escrita de lo que se espera que el estudiante exitoso sea capaz de hacer al final del módulo/asignatura o cualificación”.⁴⁸ Así mismo, se considera que los resultados de aprendizaje favorecen a los sistemas de educación superior, dado que se convierten en una herramienta de organización y planificación del aprendizaje y expone los resultados de la enseñanza. Se afirma

⁴⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior. París, Francia. 1995. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

⁴⁸ Adam, S. “Using Learning Outcomes”. Report for the Bologna conference on learning outcomes held in Edinburgh on 1 – 2 July 2004. En: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid, España. Cyan, proyectos editoriales. S.f. p.15. [En línea]. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>

que el diseño de los resultados de aprendizaje, son una herramienta ventajosa, puesto que:⁴⁹

- Promueven el enfoque centrado en el estudiante en la planificación del currículo académico, favoreciendo el cambio de los modelos de enseñanza basados exclusivamente en inputs (centrados en lo que el profesor enseñaba en el aula) hacia aquellos fundamentados más en outputs (basados en el estudiante y su aprendizaje), remitiendo a un enfoque sistémico más equilibrado que atiende tanto a inputs como a outputs.
- Aportan claridad y transparencia en el sistema de educación superior, fomentando la coherencia entre formación, evaluación y resultados, promoviendo la integración y la consistencia de las diferentes asignaturas con los resultados globales que se pretende que alcancen los estudiantes.
- Ofrecen mejor información tanto a profesores y estudiantes como a empleadores en la medida en que los estudiantes conocen lo que se espera exactamente de ellos, y los empleadores pueden conocer lo que los egresados conocen y son capaces de hacer a la hora de incorporarse a un nuevo puesto de trabajo.
- Contribuyen tanto a fomentar la movilidad de estudiantes como a mejorar la comparación de las cualificaciones en términos internacionales, puesto que se alinean con los marcos de cualificaciones de los diferentes países.

En muchas ocasiones, se suelen confundir los resultados de aprendizaje de la asignatura, con los resultados de aprendizaje del programa; sin embargo, existe una clara distinción entre estos, los primeros identifican lo que se espera que el estudiante demuestre al finalizar el curso, lo cual contribuye parcialmente a los resultados de aprendizaje del programa, los cuales se ven reflejados en los conocimientos, actitudes, habilidades y aprendizajes que el estudiante sabrá, comprenderá y será capaz de hacer al finalizar el programa académico.

⁴⁹ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid, España. Cyan, proyectos editoriales. S.f. p.17. [En línea]. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>

4.1.8.1. Ventajas de los resultados de aprendizaje⁵⁰ Los resultados de aprendizaje ofrecen una serie de ventajas para la estructuración del plan de estudios:

- Promueven el enfoque centrado en el estudiante en la planificación del currículo académico, favoreciendo el cambio de los modelos de enseñanza basados exclusivamente en inputs (centrados en lo que el profesor enseñaba en el aula) hacia aquellos fundamentados más en outputs (basados en el estudiante y su aprendizaje), remitiendo a un enfoque sistémico más equilibrado que atiende tanto a inputs como a outputs.
- Aportan claridad y transparencia en el sistema de educación superior, fomentando la coherencia entre formación, evaluación y resultados, promoviendo la integración y la consistencia de las diferentes asignaturas con los resultados globales que se pretende que alcancen los estudiantes.
- Ofrecen mejor información tanto a profesores y estudiantes como a empleadores en la medida en que los estudiantes conocen lo que se espera exactamente de ellos, y los empleadores pueden conocer lo que los egresados conocen y son capaces de hacer a la hora de incorporarse a un nuevo puesto de trabajo.
- Contribuyen tanto a fomentar la movilidad de estudiantes como a mejorar la comparación de las cualificaciones en términos internacionales, puesto que se alinean con los marcos de cualificaciones de los diferentes países.

4.1.8.2. Desventajas de los resultados de aprendizaje, Así como la utilización de los resultados de aprendizaje tiene sus ventajas, también presenta limitaciones o desventajas a lo largo de su uso:⁵¹

- El establecer de antemano lo que se espera que los estudiantes logren al término del periodo de aprendizaje puede limitar procesos de enseñanza-aprendizaje de

⁵⁰ Ibíd.

⁵¹ Ibíd.

carácter más exploratorio o experimental que se van adaptando en función de la diversidad de los estudiantes y que se consideran de interés. Aquellos que tienen reservas sobre la adopción del enfoque basado en resultados del aprendizaje defienden que éstos suponen un ataque a la concepción liberal de la educación que reduce al profesor a un mero facilitador (Adam, 2004).

- Lo que los estudiantes conocen, comprenden y son capaces de hacer al término de la enseñanza es, muchas veces, más amplio que lo que los resultados del aprendizaje alcanzan a describir. Posiblemente los resultados del aprendizaje del programa no alcanzan a describir todo el aprendizaje logrado por los estudiantes, puesto que hay cuestiones que escapan a su descripción. Esta es una cuestión, sin embargo, que tiene que ver con una adecuada definición de los resultados de aprendizaje que, en cualquier caso, se considerarán un nivel mínimo exigible. Por otra parte, estas limitaciones son menores si el término se entiende y define de forma amplia y ajustada a lo que se espera de la educación superior. En cualquier caso, las limitaciones serán menores con una adecuada formulación de los resultados de aprendizaje.
- Definir el plan de estudios en términos de resultados del aprendizaje requiere dedicación, esfuerzo, recursos y obstáculos a sortear. El cambio del enfoque hacia un modelo centrado en el estudiante exige la concienciación del personal académico de las universidades, la familiarización con su uso y la dedicación de su tiempo y esfuerzo para reflexionar sobre los resultados que deben lograr los estudiantes, así como su trabajo en equipo para lograr objetivos comunes e integrados en un nivel superior. Supone, por tanto, en muchas ocasiones una transformación significativa que a menudo tarda años en hacerse efectiva.

4.1.8.3. ¿Cómo se redactan los resultados de aprendizaje?: Estos se definen por medio de declaraciones que contiene un verbo que expresa de qué manera debe actuar el estudiante en un contexto. Los verbos se relacionan con el nivel de complejidad esperado. Y, al ser evaluables, deben evitar la ambigüedad. La herramienta utilizada para este propósito es la taxonomía de Bloom, puesto que, propone diferentes niveles de complejidad y una lista de verbos de

acción que son útiles a la hora de identificar los resultados de aprendizaje.⁵²

4.2. MARCO LEGAL

4.2.1. Derecho a la Educación: En el preámbulo de la Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción se establece que “en los albores del nuevo siglo, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales”⁵³

La educación superior en Colombia está presidida por el artículo 69 de la constitución en el “se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” planteando un desafío natural para que en el marco de la prestación del servicio educativo se prime el respeto y promoción de la diferencia en una sociedad democrática, en este caso relacionadas con los géneros y la diversidad sexual. Un sistema que reduzca las desigualdades sociales tanto en la educación

⁵² Ibíd.

⁵³ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I. Informe final. París: Unesco. 5-9 de octubre de 1998.

superior como en la sociedad colombiana bajo la perspectiva diferencial del mérito y la obtención del derecho luego del acceso al sistema.⁵⁴

4.2.2. Ley 115 de 1994: “señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”.⁵⁵

4.2.3. Decreto 1330 de 2019: Este decreto supone una transformación del registro calificado y la calidad académica de las Instituciones de Educación Superior, en adelante, IES, reglamenta las diferentes modalidades de estudio: presencial, a distancia, virtual y la nueva apuesta de modalidad educativa, “dual”, la cual implica que las IES puedan generar alianzas con el sector empresarial e industrial, lo que posibilite la adquisición de competencias en diferentes campos educativos. A su vez, el decreto diferencia los programas de formación en técnicos, tecnológicos, de pregrado y posgrado; y distingue la formación en investigación, para que responda al nivel de formación particular.

Adicional a esto, el decreto está orientado al aprendizaje, por lo tanto, se evaluarán los resultados académicos de los estudiantes durante la carrera.

⁵⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva.

⁵⁵ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.

... este desarrollo normativo integra los resultados de aprendizaje, como un factor a tener en cuenta dentro de la cultura de autoevaluación. Los resultados de aprendizaje son concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Que dichas declaraciones deberán ser coherentes con las necesidades de formación integral y con las dinámicas propias de la formación a lo largo de la vida necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable. Por lo tanto, se espera que los resultados de aprendizaje estén alineados con el perfil de egreso planteado por la institución y por el programa específico.⁵⁶

4.2.4. Acuerdo 02 del 1 de julio de 2020:⁵⁷ En él se armonizan los lineamientos contenidos en el Decreto 1330 de 2019, con el propósito de que los jóvenes tengan una formación integral, con las dinámicas propias de la educación a lo largo de la vida, necesarias para un ejercicio profesional y ciudadano responsable.

- Incluye el seguimiento y la evaluación como parte del proceso de Acreditación en Alta Calidad.
- El tiempo de acreditación podrá ser de seis (6), ocho (8) o diez (10) años, de acuerdo con el grado de consolidación, sostenibilidad el impacto regional de la institución o del programa académico.
- Se establece que el programa académico tenga un funcionamiento continuo de por lo menos ocho (8) años como requisito para que sea acreditable.
- Reconoce la diversidad de instituciones en relación con su carácter y naturaleza, distintas modalidades y los niveles de formación de los programas.
- Armonización de objetivos y estrategias del Decreto 1330 de 2019 y de la Acreditación en Alta Calidad.
- Promueve la consolidación de los Sistemas Internos de Aseguramiento de Calidad de las Instituciones de Educación Superior.

⁵⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1330 de 2019. Op.cit.

⁵⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Acuerdo 02 del 01 de julio de 2020. Bogotá, Colombia. [En línea]. Disponible en: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf

- El Consejo Nacional de Acreditación CNA expedirá dentro de seis meses, las guías necesarias para la actualización del modelo de acreditación en alta calidad y el desarrollo del trámite de acreditación.

4.3. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE CON ENFOQUE DE GÉNERO⁵⁸

En la Agenda 2030 los derechos de las mujeres y las niñas quedaron reflejados de manera robusta a través del objetivo 5 referido a la igualdad de género y empoderamiento de las mujeres y las niñas, así como de una sólida transversalización de género en las metas e indicadores de la mayoría de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los indicadores relevantes para la igualdad de género deben presentar una desagregación por sexo; no obstante, las estadísticas con enfoque de género son la base de las políticas públicas y son necesarias para monitorear y evaluar su efectividad y eficiencia en la búsqueda por la igualdad de género. Las estadísticas de género se relacionan con todos los campos de la agenda 2030, encargándose de identificar, producir y difundir información que refleje las realidades de las vidas de las mujeres y los hombres, más allá de la simple desagregación de los datos por sexo. Las estadísticas con enfoque de género aportan conocimiento sobre los roles y la distribución de los derechos de mujeres y hombres en nuestras sociedades, como, por ejemplo, el control sobre la vida reproductiva y sobre los activos, el derecho a una vida sin violencia, el uso del tiempo y los trabajos no remunerados, por nombrar algunos. Éstas son un instrumento fundamental para obtener evidencia y monitorear las causas y efectos de la desigualdad de género.

⁵⁸ ONU MUJERES. Transversalización de género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030. s.f. [En línea] Disponible en: <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/1/los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible-de-la-agenda-2030>

4.4. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA CÁTEDRA DE GÉNERO EN TRABAJO SOCIAL – UIS

La cátedra de Género fue incluida en la reforma curricular del Programa de Trabajo Social, realizada en el año 2011. La escuela de Trabajo Social tenía un Plan de Estudios en el cual no eran comprendidos los diferentes asuntos de Género, a excepción de la cátedra “Sociología III de la Familia”; sin embargo, la sociedad actual exigía que los y las estudiantes conocieran e identificaran el enfoque de género en los diferentes procesos educativos; así pues, “en la construcción del Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social se contó con el trabajo colectivo de los profesores y profesoras de la Escuela y la participación de estudiantes, empleadores y egresados/as del programa, quienes hicieron valiosos aportes para apuntar a la construcción de un perfil integral y un currículo flexible e interdisciplinario”.^{59***}

A continuación, se enuncian algunos de los cambios curriculares más significativos:⁶⁰

- a. Está orientado a la adquisición y afianzamiento de competencias específicas con énfasis en la formación interdisciplinar, disciplinar e investigativa y competencias genéricas, desde un enfoque integrador.
- b. Alta formación ética, científica, estética y política.
- c. Está construido a partir de nodos problematizadores y articula distintos saberes (conocer, ser, hacer y convivir).
- d. Se asume el enfoque de derechos, *la perspectiva de género*, el enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible como aspectos transversales en el programa.

⁵⁹ Escuela de Trabajo Social. Op.cit.

*** También se contó con el apoyo de dos profesoras de la Universidad de Utrecht, quienes asesoraron la inclusión del enfoque de género en el currículo”. Dicho apoyo se realizó en el marco del proyecto “Fortalecimiento de capacidades relacionadas con la equidad de género en la educación superior en Colombia” el cuál estaba siendo financiado por la NUFFIC – NICHE COL y se encontraba participando la Escuela de Trabajo Social de la UIS.

⁶⁰ Escuela de Trabajo Social. Op.cit. p.35

- e. Forma desde el enfoque de la complejidad, el reconocimiento de la cultura universal y la identidad cultural de los colombianos y se centra en el proyecto de ético de vida del estudiante.
- f. Asume la comprensión, análisis e interpretación crítica de la realidad social y propone prácticas de intervención innovadora, creativa y con responsabilidad ética en la solución de los problemas sociales.

El propósito de la reforma fue lograr una formación que le permitiera a los egresados asumir un ejercicio profesional innovador y dialógico; por lo tanto, se tomó la decisión de presentar las áreas y subáreas del PEP, partiendo de los diferentes nodos problemáticos en los que se integrarían las asignaturas.⁶¹

⁶¹ Escuela de Trabajo Social. Op.cit. p.51

Cuadro 1 Áreas, subáreas, nodos problemáticos y asignaturas del PEP⁶²

ÁREAS	SUBÁREAS	NODOS PROBLEMÁTICOS	ASIGNATURAS
DISCIPLINAR	Formación Profesional	¿Qué enfoques epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos posibilitan procesos de intervención profesional de trabajo social para la promoción, ejercicio y garantía de los DH y el abordaje del conflicto social?	- Fundamentos del Trabajo Social - Sistematización de experiencias - Ética profesional - Práctica de Trabajo Social I - Práctica de Trabajo Social II - Problemas sociales y desarrollo - Problemas sociales y política social - Gerencia social - Gerencia de proyectos - Metodología integrada de Trabajo Social - Trabajo Social Comunidad y Organizaciones Sociales - Trabajo Social de grupos y redes - Trabajo Social individual y familiar - Historia del Trabajo Social - Previsión y seguridad social
	Investigación Social	¿Cómo producir conocimiento que contribuya a la fundamentación teórico- conceptual y metodológica de Trabajo Social teniendo en	- Epistemología de las ciencias sociales y humanas - Fundamentos de investigación - Estadística e investigación cuantitativa - Investigación cualitativa

⁶² Escuela de Trabajo Social. Op.cit. p.52

		cuenta la apertura de las ciencias sociales?	- Demografía
INTER-DISCIPLINAR	Ciencias Sociales y Humanas	¿Cuáles son los elementos constitutivos de lo humano, lo social y lo cultural como dimensiones de un proceso histórico indisoluble?	- Antropología cultural y social - Teorías sociológicas - Sociología contemporánea - Sociología de la familia - Pedagogía social - Psicología general y evolutiva - Psicología social - Psicopatología - Legislación familiar - Fundamentos de economía - Derecho laboral - Constitución Política - Filosofía política - Sistemas políticos - Derechos humanos, conflicto y democracia - Género
FLEXIBLE	Electiva Interdisciplinar	¿Cuáles son los conocimientos disciplinares e interdisciplinares que se requieren para afianzar la formación profesional de Trabajo Social?	Electiva interdisciplinar (I): - Habilidades del pensamiento - Sistemas integrados de calidad - Salud ocupacional - Software para la investigación social
	Electivas Disciplinares		Electiva disciplinar I y II:

			- Políticas públicas de géneros - Movimientos sociales - Responsabilidad social empresarial - Desplazamiento forzado - Comunicación para el desarrollo - Enfoques emergentes del Trabajo Social - Medio ambiente
INSTITUCIONAL		¿Qué otros espacios y procesos se propician institucionalmente para contribuir a la formación integral de los sujetos?	- Taller de lenguaje - Cultura física y deportiva - Vida y cultura universitaria - Inglés I e Inglés II - Asignaturas de contexto (2) - Trabajo de Grado I y Trabajo de grado II

Fuente: Escuela de Trabajo Social. Reforma curricular del programa de Trabajo Social. GÉNERO, Propósito de la asignatura. Universidad Industrial de Santander. 2011. P.52. [En línea]. Disponible en: https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/proyecto_educativo_del_programa_de_trabajo_social-final.pdf

Un aspirante a Trabajador o Trabajadora Social debe encontrarse en la capacidad de identificar en la sociedad la importancia del género considerando que dentro del actuar profesional se encuentra la transformación de las diferentes realidades sociales desarrolladas en el marco de las diferentes desigualdades,⁶³ es decir, entender la implicación primaria de las relaciones de poder dadas en las intrincadas relaciones sociales de las personas por lo cual, el Trabajador o Trabajadora Social debe estar en la capacidad de brindar posibles soluciones a las diferentes problemáticas propias a abordar desde el actuar profesional y por consiguiente desarrollar las actitudes y valores que favorezcan el respeto de los derechos humanos, la democracia participativa, la equidad de género y la estructura axiológica de la profesión.

Cuadro 2 Contenido de la asignatura Género⁶⁴

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER				
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS				
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL				
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL				
Nombre de la asignatura:				
GÉNERO				
Nivel: 5		Código:		Número de créditos: 3
Intensidad Horaria Semanal: 9			Requisitos	
TAD		TI: 6		
Teóricas: 3	Prácticas:			
JUSTIFICACIÓN				
Desafortunadamente los programas académicos de la educación superior y en particular, los de las ciencias sociales no suelen incluir, como parte de sus				

⁶³ Escuela de Trabajo Social. Op.cit.

⁶⁴ Ibíd. P. 338

contenidos el abordaje de las relaciones de género y la diversidad como fenómenos sociales, en el caso específico del trabajo social se considera que la comprensión revisada de los modelos de relación hegemónica y patriarcal que pone en desventaja a uno de los géneros (históricamente el femenino) es una de las transformaciones socioculturales a las cuales la profesión debe continuar aportando desde su ejercicio disciplinar, entendiendo a su vez las demás intersecciones con otros principios de estructuración social como los relacionados con raza, clase social, edad etc.

Desde todos y cada uno de los escenarios de intervención ha de existir un compromiso ético y político por visibilizar la inequidad de género en los ámbitos laboral, familiar, comunitario, organizacional generando alternativas de cambio a fin de que la brecha entre los géneros se elimine completamente y el acceso a las oportunidades de desarrollo humano sea equitativo para ambos géneros.

El análisis de género como perspectiva aporta a la comprensión de las relaciones y roles de hombres y mujeres desde los significados de masculinidades y feminidades, así como la manera en que la realidad sociocultural afecta de manera distinta a unos y otras.

Por consiguiente, es necesario incorporar la formación sobre el género retomando los aportes teóricos del feminismo académico provenientes de la teoría crítica, el posestructuralismo, el psicoanálisis, la semiótica, el análisis del lenguaje, el poscolonialismo, neomarxismo, posmarxismo y otras más brindando elementos de comprensión del sistema sexo-género que aporta a la construcción del status de “género” y que se constituye a su vez en la base de la perspectiva de género que debe incorporarse en los procesos de toma de decisión en los cuales incide un o una profesional del trabajo social.

PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA

- Introducir al estudiante en los conceptos generales de sistema sexo-género, género como categoría de análisis sociocultural y perspectiva de análisis.
- Generar las competencias profesionales para la incorporación de la perspectiva de género a los procesos de intervención e investigación de trabajo social en los diversos ámbitos y roles que éstos implican.

- Favorecer la comprensión y dimensionamiento de las posibilidades de transformación sociocultural que subyacen a la perspectiva de género, feminismo académico y la construcción de nuevas masculinidades y feminidades.

COMPETENCIAS

COMPETENCIAS COGNITIVAS

Se espera que a lo largo del curso de Género cada estudiante:

- Interpreta críticamente el proceso histórico-social que ha conllevado la construcción del género como categoría de análisis.

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

- Analiza e interpreta la realidad social desde el enfoque de derechos, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible.
- Planea procesos de desarrollo social con enfoque de derechos, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible.
- Integra el enfoque de derechos, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible en los procesos de ejecución y evaluación de planes, programas y proyectos sociales.
- Diseña indicadores, presupuestos y líneas de base con perspectiva de género.

COMPETENCIAS AXIOLÓGICAS Y ACTITUDINALES

Se espera que el escenario de aprendizaje le permita al estudiante:

- Resignifica en su mundo cotidiano y relacional desde la perspectiva de género propiciando transformación en las relaciones de poder si éstas son inequitativas.
- Identifica sus presaberes, experiencias, creencias y actitudes relacionados con género.

• Deconstruye en su historia cultural (familiar, local, regional y nacional) los modelos, representaciones sociales, prácticas y símbolos que giran en torno a la definición social de lo femenino y masculino. • Construye individualmente los nuevos modelos de relación equitativa y democrática en su vida personal y futura profesional.
CONTENIDO PRIMERA UNIDAD: Género, Diversidad y Equidad • Machismo • Género y poder • Feminismo • Sistema sexo-género: identidad, roles, estereotipos, representaciones sociales • Himenolatría • Nuevos significados de feminidad y masculinidad SEGUNDA UNIDAD: Género en la vida cotidiana • Género y familia • Género, sexualidad y diversidad sexual • Género y ciudadanía • Género en el mundo del trabajo y la empresa TERCERA UNIDAD: Género y Trabajo Social • Planeación con perspectiva de género: presupuestos sensibles al género, Políticas públicas con perspectiva de género, evaluación de proyectos con perspectiva de género, Advocacy, Enfoque de transversalidad de género. • Género y desarrollo, género: análisis sectorial. • Políticas públicas y perspectiva de género. • Género en el derecho internacional y nacional. • Indicadores de género.
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Clases magistrales, talleres, exposiciones, mesas redondas, estudios de caso, lecturas guiadas, búsqueda de información complementaria, realización de informes escritos, debates y ayudas audiovisuales.
SISTEMA DE EVALUACIÓN

INDICADORES DE APRENDIZAJE

- Reconoce las teorías que han aportado a la teoría feminista y los estudios de género y su evolución
- Apropia los conceptos relacionados con el género como categoría de análisis sociocultural
- Interioriza los compromisos éticos y políticos del feminismo y las nuevas masculinidades
- Integra y aplica el enfoque de derechos, la perspectiva de género que permita valorar y respetar la diversidad en los procesos de intervención de trabajo social.
- Considera y valora la diversidad en los procesos de intervención de trabajo social como un atributo de los sujetos y de la realidad que enriquece y dinamiza las relaciones sociales.
- Realiza lecturas críticas de las diversas fuentes bibliográficas consultadas
- Muestra capacidad de análisis y síntesis de las fuentes estudiadas.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

- Se realizará la evaluación en distintos momentos: al inicial, procesual y final. La evaluación inicial se realizará al comienzo del curso y tiene el fin de diagnosticar los presaberes que tienen los estudiantes respecto a la categoría de análisis género. La evaluación procesual es continua y busca conocer los avances, logros y aspectos por mejora. La valoración final, se realiza al concluir el curso y consiste en determinar los logros que se obtuvieron, teniendo en cuenta los propósitos de formación. Entre las estrategias de evaluación se emplearán los exámenes escritos, los trabajos, las exposiciones grupales y la elaboración de ensayos.

EQUIVALENCIAS CUANTITATIVAS

La comprensión del curso se evaluará por medio de cuatro procesos:

- Dos Exámenes parciales con un valor de 30% respecto de la nota total dirigido a valorar el aprendizaje de las unidades 1 y 2 (conceptualizaciones)

- Un trabajo de indagación y exposición grupal con una nota equivalente al 30% destinada a valorar habilidades de indagación, didáctica y pedagogía acerca de la unidad cuarta.
- Un ensayo autoevaluativo que permitirá al estudiante valorar su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de los siguientes criterios: trabajo en equipo, autogestión del aprendizaje, compromiso y participación, equivalente al 10% de la nota final.

BIBLIOGRAFÍA

Butler, Judith

2007. El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Ed. Paidós.

Traducción: María Antonia Muñoz 310pp

Dominelli, Lena

1995 Women in the Community: Feminist Principles and Organising in Community Work. In: Community Development Journal, 30:2, p 133-143

Dominelli, Lena

2002 Feminist Social Work Theory and Practice, Hampshire, UK, Palgrave Macmillan, 208pp.

Fortune, Anne E. and Lou Loental Hanks

1988 Gender Inequities in Early Social Worker Careers. Social Work, May-June 1988. National Association of Social Workers, Inc., p 221-226

Guzmán Stein, Laura

Valores y Enfoques en el Curriculum de Trabajo Social: Una primera aproximación a la aplicación del enfoque de género en el currículo de Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.

Millan, Margara

De la "economía política del sexo" al "género": los retos heurísticos del feminismo contemporáneo. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales-Facultad de Filosofía y Letras. Revista Discurso, Teoría y Análisis núm. 31. México, D.F. 2011

Orme, Joan

2002 Social Work: Gender, care and justice. In: British Journal of Social Work (2002) 32, p 799-814

Rubin, Gayle

Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales 59pp

Santana Hernández, Juana D.

2010 La Formación para el Trabajo Social en Contextos de Desigualdad de Género y Violencia contra las Mujeres. In: Portularia X:2, p 91-92

Scott, Joan W.

1986 Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría post-estructuralista, p 85-104 Feminist Studies vol. 14 n. 1 Primavera del 1988. Traducción Marta Lamas

Trotter, Joy & Nigel Leech

2003 Linking research, theory and practice in personal and professional development: gender and sexuality issues in social work education. Social work education, 22:2.

Wieringa, Saskia

1994 Women's Interests and Empowerment: Gender Planning Reconsidered. In: Development and Change, 25, p 829-848

Fuente: Escuela de Trabajo Social. Reforma curricular del programa de Trabajo Social. GÉNERO, Propósito de la asignatura. Universidad Industrial de Santander. 2011. P.338. [En línea]. Disponible en: https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/proyecto_educativo_del_programa_de_trabajo_social-final.pdf

5. METODOLOGÍA

La realización de la Práctica en Docencia se orientó en cuatro momentos fundamentales que respondieron al cumplimiento de los objetivos del proceso.

Como primer momento, se planteó una revisión del Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social, para obtener la contextualización de la cátedra en el Proyecto Educativo del programa, la ubicación y los fundamentos, es decir, se resaltó la importancia que tiene la cátedra de Género para los futuros profesionales en Trabajo Social, y el por qué esta cátedra, se incorpora en la formación profesional. Para lograrlo, se realizó el acompañamiento docente permanente, en las tres partes relevantes de las clases: las horas de preparación de las clases, la realización de cada una y las horas de asesorías por grupos de estudiantes. Con el fin de lograr un mayor acercamiento a las apuestas metodológicas y pedagógicas que son planteadas por la docente. Se asistió a la docente partiendo de habilidades en el manejo de las TIC, para agilizar y sistematizar de manera eficiente las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje. El acompañamiento realizado fue en los siguientes grupos de estudiantes: un grupo de la asignatura del primer semestre de 2019, dos grupos de la asignatura del segundo semestre de 2019 y el periodo comprendido entre mayo y julio, en dos grupos de estudiantes del primer semestre académico del 2020.

Como segundo momento, y resultado del acompañamiento constante, se logró la identificación de los diferentes enfoques pedagógicos y rasgos educativos que fundamentan la cátedra, así, se logró identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las diferentes secuencias didácticas que se desarrollaron en la asignatura. El apartado se nutre desde una revisión bibliográfica, que apoya la construcción del marco teórico, y el marco legal, a partir de los lineamientos nacionales establecidos.

Como tercer momento, se realizó la identificación de la problemática, la falta de sistematización de los talleres diseñados previamente por la docente, la inexistencia de un medio de comunicación e interacción entre docente y estudiantes, la inexistencia de un lugar en el cual converjan los resultados del trabajo realizado en clase, la falta de un espacio en el cual se ampliara el marco interpretativo de los y las estudiantes, y finalmente, la problemática que fue priorizada, la inexistencia de resultados de aprendizaje de la cátedra, los cuales están relacionados con las directrices nacionales recientes, decreto 1330 de 2019 y acuerdo 02 del 01 de julio de 2020, en miras de la acreditación y alta calidad institucional.

Como cuarto y último momento, se logró con el acompañamiento de la directora del proceso de Práctica en docencia y docente de la asignatura, el planteamiento de una alternativa de solución a la problemática identificada, y se procedió al diseño a los resultados de aprendizaje. Adicionalmente se logró la sistematización de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, para que estas pudieran ser aplicadas de manera eficaz en las clases.

5.1. PARTICIPANTES

La asignatura se encuentra ubicada en el quinto semestre del programa académico, junto con las asignaturas: Fundamentos de economía, Constitución política, Investigación cualitativa y, Trabajo Social, comunidad y organizaciones sociales.

Los participantes de la Práctica en Docencia fueron los estudiantes que en el periodo comprendido entre mayo de 2019 y julio de 2020 se encontraban matriculados en la cátedra de Género, los cuales distribuían de la siguiente manera: un grupo de estudiantes en el primer semestre de 2019. Dos grupos de estudiantes en el segundo semestre de 2019. Dos grupos de estudiantes en el primer semestre de 2020.

Y por supuesto, la estudiante en calidad de practicante docente, y la profesora Martha Ligia Peña Villamizar, quien cumplió un papel fundamental en la realización de la Práctica en Docencia, debido al rol múltiple y la interrelación existente entre sus roles; directora de la Práctica en Docencia, directora y orientadora de la Cátedra de Género y, Magister en Pedagogía.

6. RESULTADOS

6.1. AJUSTES REALIZADOS AL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

A medida que los estudios avanzaron, era necesario realizar ajustes a los contenidos que se trabajan en la cátedra, esto con la finalidad de garantizar que los y las profesionales estén dotados de los conocimientos y aptitudes necesarias para ejercer en los diferentes campos.

Los ajustes particulares que fueron realizados están direccionados principalmente con las competencias, el contenido, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, equivalencias cuantitativas y bibliografía; puesto se presenta una duplicidad de contenido, entre en los programas de las asignaturas “Género” y “Políticas Públicas de Mujer y Géneros”.

Cuadro 3 Nuevos contenidos de la asignatura Género⁶⁵

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER				
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS				
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL				
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL				
Nombre de la asignatura:				
GÉNERO				
Nivel: 5		Código:		Número de créditos: 3
Intensidad Horaria Semanal: 9			Requisitos	
TAD		TI: 6		
Teóricas:	Prácticas:			
3				
JUSTIFICACIÓN				
Desafortunadamente los programas académicos de la educación superior y en particular, los de las ciencias sociales no suelen incluir, como parte de sus contenidos el abordaje de las relaciones de género y la diversidad como				

⁶⁵ Escuela de Trabajo Social. Op.cit.

fenómenos sociales, en el caso específico del Trabajo Social se considera que la comprensión revisada de los modelos de relación hegemónica y patriarcal que pone en desventaja a uno de los géneros (históricamente el femenino) es una de las transformaciones socioculturales a las cuales la profesión debe continuar aportando desde su ejercicio disciplinar, entendiendo a su vez las demás intersecciones con otros principios de estructuración social como los relacionados con raza, clase social, edad etc.

Desde todos y cada uno de los escenarios de intervención ha de existir un compromiso ético y político por visibilizar la inequidad de género en los ámbitos laboral, familiar, comunitario, organizacional generando alternativas de cambio a fin de que la brecha entre los géneros se elimine completamente y el acceso a las oportunidades de desarrollo humano sea equitativo para ambos géneros.

El análisis de género como perspectiva aporta a la comprensión de las relaciones y roles de hombres y mujeres desde los significados de masculinidades y feminidades, así como la manera en que la realidad sociocultural afecta de manera distinta a unos y otras.

Por consiguiente, es necesario incorporar la formación sobre el género retomando los aportes teóricos del feminismo académico provenientes de la teoría crítica, el posestructuralismo, el psicoanálisis, la semiótica, el análisis del lenguaje, el poscolonialismo, neomarxismo, posmarxismo y otras más brindando elementos de comprensión del sistema sexo-género que aporta a la construcción del status de “género” y que se constituye a su vez en la base de la perspectiva de género que debe incorporarse en los procesos de toma de decisión en los cuales incide un o una profesional del Trabajo Social.

PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA

- Introducir al estudiante en los conceptos generales de sistema sexo-género, género como categoría de análisis sociocultural y perspectiva de análisis.
- Generar las competencias profesionales para la incorporación de la perspectiva de género a los procesos de intervención e investigación de trabajo social en los diversos ámbitos y roles que éstos implican.
- Favorecer la comprensión y dimensionamiento de las posibilidades de transformación sociocultural que subyacen a la perspectiva de género,

feminismo académico y la construcción de nuevas masculinidades y feminidades.

COMPETENCIAS

COMPETENCIAS COGNITIVAS

Se espera que a lo largo del curso de Género cada estudiante:

- Interpreta críticamente el proceso histórico-social que ha conllevado la construcción del género como categoría de análisis.
- Precisa conceptualmente las diferencias entre sexo y género.
- Interpreta el problema de las desigualdades de género en relación con los estereotipos culturales construidos en función del sexo.
- Identifica y analiza la desequilibrada relación existente entre lo masculino sobre lo femenino.

COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES

- Deconstruye en su historia cultural (familiar, local, regional y nacional) los modelos, representaciones sociales, prácticas y símbolos que giran en torno a la definición social de lo femenino y masculino.
- Construye individualmente los nuevos modelos de relación equitativa y democrática en su vida personal y futura profesional.
- Analiza e interpreta la realidad social desde el enfoque de género, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible.

COMPETENCIAS AXIOLÓGICAS Y ACTITUDINALES

Se espera que el escenario de aprendizaje le permita al estudiante:

- Resignifica en su mundo cotidiano y relacional desde la perspectiva de género propiciando transformación en las relaciones de poder si éstas son inequitativas.
- Identifica sus presaberes, experiencias, creencias y actitudes relacionados con género.
- Muestra sensibilidad y compromiso frente a la igualdad entre los géneros.
- Comprende que las mujeres son sujetos plenos de derechos.
- Comprende la igualdad y la inclusión como un problema ético de la sociedad.
- Asume la perspectiva de género como estrategia de fortalecimiento de la ciudadanía plena de las mujeres.

CONTENIDO PRIMERA UNIDAD: Género, Diversidad y Equidad • Sistema sexo-género: identidad de género, roles de género, estereotipos de género, representaciones sociales. • Feminismos, corrientes teóricas del feminismo. • Patriarcado: fragmentación del patriarcado, machismo, himenolatría, tradición judeocristiana, mitos de sexualidad en la tradición judeocristiana. • Nuevos significados de feminidad, masculinidad y nuevas masculinidades. SEGUNDA UNIDAD: Género en la vida cotidiana • Género y familia. • Género, sexualidad y diversidad sexual. • Políticas Públicas de Mujer y Géneros. • Políticas Públicas LGBTI. TERCERA UNIDAD: Seminario Alemán • Ciudadanía plena, poder y empoderamiento de las mujeres. • Género y Salud. Salud sexual y reproductiva. • Género y Educación. • Género y Trabajo. • Género en el Conflicto Armado. Género y paz. • Violencia Basada en Género.	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Clases magistrales, talleres autorreferenciales y vivenciales, exposiciones, mesas redondas, estudios de caso, lecturas guiadas, búsqueda de información complementaria, realización de informes escritos, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros comparativos, debates, ayudas audiovisuales, Seminario alemán, plataforma de Facebook, cine-foros, revista Géneros, noticias.
SISTEMA DE EVALUACIÓN INDICADORES DE APRENDIZAJE • Reconoce las teorías que han aportado a la teoría feminista y los estudios de género y su evolución • Apropia los conceptos relacionados con el género como categoría de análisis sociocultural. • Interioriza los compromisos éticos y políticos del feminismo y las nuevas masculinidades.	

- Integra y aplica el enfoque de derechos, la perspectiva de género que permita valorar y respetar la diversidad en los procesos de intervención de Trabajo Social.
- Considera y valora la diversidad en los procesos de intervención de trabajo social como un atributo de los sujetos y de la realidad que enriquece y dinamiza las relaciones sociales.
- Realiza lecturas críticas de las diversas fuentes bibliográficas consultadas.
- Muestra capacidad de análisis y síntesis de las fuentes estudiadas.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

- Se realizará la evaluación en distintos momentos: inicial, procesual y final. La evaluación inicial se realizará al comienzo del curso y tiene el fin de diagnosticar los presaberes que tienen los estudiantes respecto a la categoría de análisis género. La evaluación procesual es continua y busca conocer los avances, logros y aspectos por mejora. La valoración final, se realiza al concluir el curso y consiste en determinar los logros que se obtuvieron, teniendo en cuenta los propósitos de formación. Entre las estrategias de evaluación se emplearán los exámenes escritos, los trabajos, las exposiciones grupales y la elaboración de ensayos.
- Se tendrá en cuenta la distribución equitativa de los grupos de trabajo, partiendo de diferentes estrategias de evaluación feminista.
- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

EQUIVALENCIAS CUANTITATIVAS

La comprensión del curso se evaluará por medio de cuatro procesos:

- Dos Exámenes parciales con un valor de 30% respecto de la nota total dirigido a valorar el aprendizaje de las unidades 1 y 2 (conceptualizaciones)
- Seminario Alemán con una nota equivalente al 30%
- Sumatoria de quices y talleres realizados en clase, equivalente al 10% de la nota final.

BIBLIOGRAFÍA

Butler, Judith

2007. El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Ed. Paidós

Traducción : María Antonia Muñoz 310pp

Cook, Rebecca & Cusack, Simone

2009. Estereotipos de Género. Perspectivas legales trasnacionales.
Traducción: Andrea Parra. Profamilia, 2010.

Díaz Martínez, Capitolina & Dema Moreno, Sandra.
2013. Sociología y género. Editorial Tecnos. Madrid.

Dominelli, Lena
1995 Women in the Community: Feminist Principles and Organising in Community Work. In: Community Development Journal, 30:2, p 133-143

Dominelli, Lena
2002 Feminist Social Work Theory and Practice, Hampshire, UK, Palgrave Macmillan, 208pp.

Fortune, Anne E. and Lou Loental Hanks
1988 Gender Inequities in Early Social Worker Careers. Social Work, May-June 1988. National Association of Social Workers, Inc., p 221-226

Guzmán Stein, Laura
Valores y Enfoques en el Curriculum de Trabajo Social: Una primera aproximación a la aplicación del enfoque de género en el currículo de Trabajo Social. Escuela de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica.

Millán de Benavides, Carmen & Estrada, Angela María.
2004. Pensar en género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Millan, Margara
2011. De la "economía política del sexo" al "género": los retos heurísticos del feminismo contemporáneo. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales-Facultad de Filosofía y Letras. Revista Discurso, Teoría y Análisis núm. 31. México, D.F.

Orme, Joan
2002. Social Work: Gender, care and justice. In: British Journal of Social Work (2002) 32, p 799-814

Rubin, Gayle

Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales 59pp

Santana Hernández, Juana D.

2010. La Formación para el Trabajo Social en Contextos de Desigualdad de Género y Violencia contra las Mujeres. In: Portularia X:2, p 91-92

Scott, Joan W.

1986. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría post-estructuralista, p 85-104 Feminist Studies vol. 14 n. 1 Primavera del 1988. Traducción Marta Lamas

Scott, Joan W.

1996. El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas Marta, compiladora. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México.

Trotter, Joy & Nigel Leech

2003. Linking research, theory and practice in personal and professional development: gender and sexuality issues in social work education. Social work education, 22:2.

Wieringa, Saskia

1994. Women's Interests and Empowerment: Gender Planning Reconsidered. In: Development and Change, 25, p 829-848

Fuente: Elaboración propia. Orientado por la Profesora Martha Ligia Peña Villamizar. Adaptado de Escuela de Trabajo Social. Reforma curricular del programa de Trabajo Social. GÉNERO, Propósito de la asignatura. Universidad Industrial de Santander. 2011. P.338. [En línea]. Disponible en: https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/proyecto_educativo_del_programa_de_trabajo_social-final.pdf

6.2. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Adicionalmente a los aportes realizados en el programa de la asignatura, se trabajó el refuerzo a las estrategias de enseñanza y aprendizaje, principalmente orientadas a fomentar el uso de las TIC por medio de herramientas informáticas que permitan optimizar la comunicación y la realización de las clases, a continuación, se presentan cada una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que son

contempladas en los ajustes realizados al programa de la asignatura, inicialmente se presentan las estrategias físicas y posteriormente las estrategias digitales y/o virtuales.

Mapas conceptuales: Para abordar los mapas conceptuales como estrategia didáctica se debe mencionar que en un principio fueron desarrollados en 1972 por Joseph Novak, quien se interesó por tratar de comprender cuáles son los cambios por los que atraviesan los niños en el proceso de conocimiento de las ciencias. Para hacerlo, se basó en la psicología del aprendizaje, propuesta por David Ausubel, cuya idea fundamental es que el aprendizaje ocurre por asimilación de nuevos conceptos y proposiciones en una estructura conceptual y proposicional ya existente que tiene el aprendiz. A esta estructura de conocimiento que tiene el aprendiz también se le conoce como la estructura cognitiva. Así, debido a la necesidad de encontrar una mejor manera de representar la comprensión conceptual de los niños surgió la idea de representar el conocimiento de estos en forma de un mapa conceptual.⁶⁶

El fundamento para introducir un mapa conceptual dentro de las estrategias de aprendizaje es que, el estudiante establece una estructura cognitiva organizada de forma jerárquica mediante redes de proposiciones que facilitan la interiorización de los conocimientos expuestos dentro del mapa. Son presentados de manera individual o grupal y son utilizados como insumos para las discusiones de las lecturas realizadas o exposiciones de las mismas. Ver anexo A.

Ventajas: Una de las principales ventajas identificadas en el uso de mapas conceptuales, es que el docente puede conocer de qué manera están

⁶⁶ NOVAK, J. D. & A. J. Cañas. La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y a Cómo Construirlos, Reporte Técnico IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006

interpretando los estudiantes, las lecturas, y saber si es pertinente avanzar o reforzar los temas vistos.

Desventajas: Algunos estudiantes presentan dificultades en la realización de mapas conceptuales, lo cual no deja claridad frente a los temas aprendidos, y es necesario evaluar el conocimiento a partir de otras estrategias.

Talleres autorreferenciales y vivenciales: Como estrategia de enseñanza y aprendizaje, se tienen en cuenta los talleres autorreferenciales y vivenciales, los cuales responden a estrategias de aprendizaje significativo; estos se realizan en el marco de la construcción de las nociones de Sexo, Género, sistema sexo-género, Estereotipos de Género, Identidad de Género. Este taller permite la evaluación de los temas trabajados y la comprensión e interpretación de estos. Teniendo en cuenta los conocimientos previos de los y las estudiantes, los talleres sufren pequeñas variaciones en su contenido, los cuales permiten profundizar en algunos aspectos relacionados con las competencias procedimentales, planteadas en el programa de la asignatura. (ver cuadros 4 y 5)

Cuadro 4 Taller autorreferencial y vivencial 1

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL GÉNERO MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR	
Nombre:	Fecha:
Introducción El objetivo de este taller es explorar los conceptos de sexo y género. Para ellos se utilizarán dinámicas que hagan a los participantes reflexionar sobre los estereotipos y roles de género que se imponen socialmente. A la vez que se tratará de dotarles de un mínimo de herramientas teóricas para que puedan comprender cómo el binarismo de género tiene consecuencias desiguales para hombres y mujeres, estando estas últimas en mayor situación de desventaja social y riesgo de exclusión social.	

Lectura previa: Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad. NARCEA. Parte I: Orígenes de la categoría de género: Historia de una necesidad.

Temas:

- Sexo y género.
- Identidad de género.
- Estereotipos de género.
- Roles de género en nuestra cultura y otras culturas.
- Evolución del papel del hombre y la mujer en la historia.

I Parte

1. Identificar características de hombres y mujeres. Luego clasificarlas en culturales y biológicas o anatómico-fisiológicas.
2. Reflexionar sobre esas características.
3. ¿Por qué creen que se han configurado y mantenido históricamente esas características?
4. ¿Qué situaciones consideran que han promovido cambios en esas características identificadas?

II Parte. Hitos de la construcción de la identidad

1. Hacer memoria individual de la construcción de la identidad, el hecho hito, las coordenadas tiempo y espacio, edad, las emociones, los conflictos, la violencia, de haber sido así.
2. Reflexionar sobre la construcción de la identidad hace 50 años. El ingreso de jóvenes a los prostíbulos, iniciación de sexualidad con una prostituta o mujer explotada sexualmente.

Pendientes:

- Lectura: Estereotipos de género. Rebecca Cook
- Lectura: Capítulo de tesis de maestría “Género y Educación”
- Video educativo: MUXES
- Video educativo: Construcción de la identidad TRANS

Fuente: Elaboración propia. Sistematización del taller diseñado por la profesora Martha Ligia Peña Villamizar.

Cuadro 5 Taller autorreferencial y vivencial 2

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
GÉNERO**

PROFESORA MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR
TALLER 1 – NOCIONES

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este taller es explorar los conceptos de sexo y género. Para ello se utilizará dinámicas que hagan a los participantes reflexionar sobre los estereotipos y roles de género que nos imponen socialmente. A su vez, se tratará de dotarles de un mínimo de herramientas teóricas para que comprendan cómo el binarismo de género tiene consecuencias desiguales para hombres y mujeres, estando estas últimas en mayor situación de desventaja social y riesgo de exclusión social.

I PARTE: FASE PRELIMINAR E INDAGATORIA

Carrera de observación

Hacer un recorrido por la internet y en él desarrollar la siguiente actividad de revisión documental.

Búsqueda de:

- Concepto de género.
- Concepto de sexo.
- Roles de género.
- Identidades de género.
- Estereotipos de género.

II PARTE: DISCUSIÓN

Matriz

Posteriormente se diligenciará una matriz utilizando la herramienta Microsoft Excel, por los y las estudiantes con los resultados obtenidos, con la finalidad de encontrar puntos de encuentro y diferencias entre la información recolectada. Esto dará pie a la discusión, dirigida por la profesora, en la cual se darán las claridades pertinentes para el abarcamiento de los temas.

Luego de la discusión presentada en clase, respecto a las nociones de las categorías: Sexo, Género, Identidad de Género, Roles de Género y Estereotipos de Género. Nos disponemos a ver los siguientes vídeos:

Ser TRANS: más allá del rosa y azul. National Geographic.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=TbJYzX0U1Es&t=1659s>

Nada más Queer que la naturaleza. Brigitte Baptiste.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=zJC1fsaCbnI&t=8s>

Posterior a esto, resolvemos las siguientes preguntas:

1. Las Muxes de Juchitán en México son:
 - a. Travestis
 - b. Transexuales
 - c. Gay
 - d. Lesbianas
 - e. Mujeres
2. Establezca un parangón de diferencias entre cada uno de los protagonistas.
3. Establezca un listado de características de hombres y mujeres y diferencie cuáles pertenecen a la categoría Sexo y cuáles a la categoría Género.
4. Reflexiones de las características:
 - a. ¿Por qué creen que se han configurado y mantenido históricamente esas características?
 - b. ¿Qué situaciones consideran que han promovido cambios en esas características identificadas?

III PARTE: ASIGNACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA INTRODUCTORIA

Profundización

Con la finalidad de dar profundidad teórica a los temas estudiados y a las discusiones presentadas; se asignarán las siguientes lecturas:

- **LA LLEGADA DE LAS NIÑAS A UNA INSTITUCIÓN MASCULINA: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.** Martha Ligia Peña Villamizar. Tesis de Maestría en Pedagogía. Cap. 3 Género y educación.
- **ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. PERSPECTIVAS LEGALES TRANSNACIONALES.** Rebecca Cook & Simone Cusack. Cap. 1 Asignación de estereotipos de género.

IV PARTE: REFLEXIONES PERSONALES

Hitos de la construcción de la identidad

Hacer memoria individual de la construcción de la identidad, el hecho hito, las coordenadas tiempo y espacio, edad, las emociones, los conflictos, la violencia, de haber sido así.

Reflexionar sobre la construcción de la identidad hace 50 años; el ingreso de jóvenes a prostíbulos, iniciación de la sexualidad con una mujer explotada sexualmente y demás situaciones.

Fuente: Elaboración propia. Sistematización del taller diseñado por la profesora Martha Ligia Peña Villamizar.

Cuadro 6 Taller autorreferencial y vivencial 3

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL GÉNERO PROFESORA MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR TALLER 2 – ESTEREOTIPOS DE GÉNERO	
Lectura: ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. PERSPECTIVAS LEGALES TRANSNACIONALES. Rebecca Cook & Simone Cusack. Cap. 1 Asignación de estereotipos de género.	
I PARTE 1. Plantee un estereotipo relacionado con: a. Color de piel b. Edad c. Orientación sexual 2. Plantee un estereotipo de género.	
II PARTE 1. Plantee refranes fundamentados en estereotipos de género. (Machismo, jerarquías, hipersexualizados, fundamentados en roles tradicionales, violencia simbólica). En la modalidad de presencialidad remota, los refranes debían ser consultados a las familias, para luego socializarlos en la clase.	
Refranes y dichos planteados en clase	
- “Los hombres machos no hablan, pelean” - “Como está la casa, está la mujer” - “los hombres no lloran” - “Si sabe cocinar ya se puede casar”	- “Hombres de muchos pareceres, más que hombres son mujeres” - “No sea niña” - “Mujer que no joda, que no cele o moleste tiene otro”

- “La mujer en la casa y el hombre en la calle” - “La mujer y la guitarra para afinarlas hay que templarlas” - No es que el zorro sea atrevido, es que las gallinas se van muy lejos” - “Secreto confiado a mujer, por muchos se ha de saber” - “No hubiera malos hombres si no hubiera malas mujeres” - “La mula y la mujer a palos se ha de vencer” - “El hombre propone y la mujer dispone” - “Venga y yo hago eso que es pa machos” - “No chillen que las que chillan son las niñas” - “Mujer lunareja puta hasta vieja” - “Casa donde manda la mujer no vale un alfiler” - “Inteligente como el papá, bonita como la mamá” - “Es lesbiana porque no se lo supieron hacer” - “El hombre propone y la mujer dispone” - “Los hombres son más razón y las mujeres más emoción”	- “El hombre masculino y la mujer más culona” - “Las mujeres tienen largo el cabello y corto el entendimiento” - “Mujer patiseca es altanera” - “Calladita se ve más bonita” - “El hombre llega hasta donde la. Mujer lo deje” - “El hombre promete y promete hasta que lo mete” - “Mujer que no jode es macho” - “Aquella es buena mujer, que barre la casa al amanecer” - “Está amargada porque anoche no la tocaron bien” - “A la mujer y a la gallina, tuercele el cuello y te dará la vida” - “Dios nos dio mujeres para amarlas y paciencia para aguantarlas” - “Hombre que no es bien atendido en casa en la calle tendrá que buscarlo” - “A las mujeres no hay que entenderlas, hay que quererlas” - “Si esta de mal humor es que esta en sus días o mal cogida” - “Si un niño te trata mal es porque le gustas” - “No hay mujer que no lo dé, si no hombre que no lo sabe pedir”
Lectura complementaria: <i>Estereotipos de género en el refranero popular</i>. “De la mujer mala te has de guardar y de la buena no fiar”. Fernández Poncela, Anna Ma. Política y Cultura, núm. 6. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal. México. 1996.	

Guía de Reflexión Pedagógica: la guía de reflexión pedagógica es una estrategia diseñada por la profesora, a partir de la cual se puede llevar un registro completo de cada una de las clases y lo que sucede en ellas, un o una estudiante diferente la

llena cada clase desde su punto de vista, registra cada una de las actividades realizadas y la bibliografía trabajada. Esta guía es material de evidencia de los avances del curso y es utilizada por la docente como orientación para la preparación de las clases.

Cuadro 7 Guía de Reflexión Pedagógica

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL GÉNERO GRUPO__ PROFESORA: MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR GUÍA DE REFLEXIÓN PEDAGÓGICA		
Día:	Hora:	Salón:
Tema:		
Orden del día:		
Objetivos:		
Metodología – Estrategias de enseñanza y aprendizaje:		
Compromisos o tareas:		
Evaluación:		
Registro de subjetividades del estudiante relator:		
Registro de subjetividades de la docente:		
Contexto general de la Universidad:		
Recursos audiovisuales:		

Invitado especial:	
Bibliografía – Páginas web – hipervínculos:	
Firma estudiante	Firma profesora

Fuente: Elaboración propia. Sistematización de la guía diseñada por la profesora Martha Ligia Peña Villamizar.

Seminario Alemán: El Seminario de Investigación, también conocido como Seminario Alemán, es una actividad académica, cuyo origen se dio a finales del siglo XVIII en la Universidad de GOTTINGEN de Alemania, para renovar las estrategias de estudio y formación de los investigadores. Consiste en estudiar, discutir e intercambiar experiencias acerca de un tema en particular, en un grupo, en el cual sus participantes, se intercomunican exponiendo dicho tema (la Relatoría), complementándolo, evaluándolo (Correlatoría), aportando entre todos (la Discusión), sacando conclusiones y planteando nuevos interrogantes permitiendo que todo ello quede en la memoria escrita (el protocolo). El Seminario de Investigación se programa por temas los cuales son seleccionados con la orientación del director del seminario (Profesor designado), quien, con su experiencia y conocimiento del tema central, guía la selección con la debida pertinencia, actualidad y ubicación en el contexto.

Los temas son desarrollados en sesiones planificadas, en las cuales, los miembros del grupo deben asumir diferentes roles, de acuerdo con la descripción anterior, manteniendo una relación de interés y compromiso con el conocimiento, sin jerarquías, en un clima de colaboración y participación. Eventualmente permitiendo que el alumno se apropie

debidamente del tema designado y esté en las capacidades de exponerlo con un correcto lenguaje corporal y habilidades comunicativas adecuadas para el público.⁶⁷

La propuesta de realización de Seminario Alemán nace con el propósito de fortalecer las habilidades de investigación de los y las estudiantes, este proyecto de aula**** es asignado desde el principio del semestre y sustentado al finalizar el mismo, la dinámica de sustentación comprende la ponencia de manera escrita, la cual es compartida con los compañeros y las compañeras con suficiente tiempo de anticipación, para garantizar su lectura, análisis y formulación de las preguntas que surjan.

La dinámica de este proyecto se acompaña de 3 asesorías mínimas previas a la presentación de la ponencia; sin embargo, cuenta con asesorías permanentes por parte de la docente encargada, instruyendo a los estudiantes en cuanto a fuentes oficiales de información y orientaciones de contenido. Los temas son propuestos por la profesora y retroalimentados por los y las estudiantes, luego de pasar por una exhaustiva selección de temas actuales de interés, que permitan evidenciar las desigualdades de género existentes; estos son: Ciudadanía plena, poder y empoderamiento de las mujeres, Género y salud, Género y trabajo, Género y educación, Género en el conflicto armado, Género y paz, Violencia basada en género, Acercamiento teórico y académico al movimiento LGBTI. Como uno de los resultados de esta estrategia, nace un banco de preguntas de cada uno de los temas, los cuales son utilizadas por la profesora, para orientar el proceso en los siguientes semestres. Lo anterior, como preámbulo a la creación de un “Chatbot”****, en miras del aprovechamiento del tiempo y agilizar las asesorías con

⁶⁷ SALINAS, N. H. El seminario como práctica pedagógica para la formación integral. s.i. s.f.

**** Un proyecto de aula es un espacio abierto a la investigación en el aula y a la generación de estrategias pedagógicas innovadoras.

***** Es un programa informático con el que es posible mantener una conversación y que funcionan mediante inteligencia artificial.

los estudiantes, partiendo de la nueva modalidad de presencialidad remota. (ver anexo B y C)

Facebook: a raíz de la intención de los directivos de la Universidad, de lograr una formación permanente y continua de los docentes, se realizó una capacitación de manejo de plataformas digitales, dictado por CEDEDUIS, en dicha capacitación, es identificada la herramienta del Facebook como una plataforma que permite la interlocución constante entre estudiantes y docente.

A partir de dicha identificación, entre la estudiante en modalidad de practicante docente y la profesora Martha Ligia, en calidad de orientadora, logran el diseño de un grupo de estudio en la plataforma, por cada grupo de estudiantes por semestre, cada uno de los grupos es identificado con el nombre del curso o, en algunos casos, con un nombre que sea seleccionado por los y las estudiantes, los cuales son propuestos y seleccionados de manera democrática. “Sin etiquetas”, “Sin prejuicios” son algunos de los nombres más representativos que han sido seleccionados. A la fecha, han sido creados 8 grupos de Facebook para la asignatura. (Ver anexo D)

En la plataforma se comparte contenido de interés para reforzar los temas propuestos en la clase, y con el fin de fomentar las discusiones críticas acerca de los conocimientos adquiridos. Videos, artículos académicos y científicos, capítulos de libros, mapas conceptuales y demás contenidos son compartidos y debatidos.

Ventajas: permite una sistematización de las clases y, guarda el registro de las evidencias del recorrido pedagógico y del trabajo realizado. (Ver anexo E)

Desventajas: aun cuando es una plataforma bastante conocida, algunos y/o algunas estudiantes no hacen uso de esta, lo cual conlleva a pensar

estrategias diferentes que permitan la interacción con el total de los y las estudiantes.

Revista Géneros: La revista Géneros, nace como una estrategia de comunicación y visibilización de los trabajos de investigación realizados en el aula, por los estudiantes de la cátedra de Género y la Cátedra de Políticas Públicas de Géneros; las dos asignaturas son orientadas y dirigidas por la profesora Martha Ligia Peña Villamizar. La revista se alimenta de cada uno de los informes presentados en el Seminario Alemán, pasan por un proceso de filtro y correcciones pertinentes que garanticen una presentación precisa y adecuada. Se contó con asesoría para la edición de texto y presentación de la revista. (Ver anexo F)

Finalmente y adicional a las estrategias y plataformas mencionadas anteriormente, se suman las siguientes plataformas digitales: **Moddle, Microsoft Teams, Zoom, Skype**. Las cuales han sido implementadas para el desarrollo de las clases, debido a la nueva modalidad de trabajo de la Universidad, “presencialidad remota”. Esto a raíz de la situación de emergencia mundial, por el contagio del Coronavirus COVID-19.

6.3. DISEÑO DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA

Los resultados de aprendizaje de la asignatura, tal y como se mencionó anteriormente, deben responder a las acciones que el o la estudiante será capaz de realizar al finalizar el curso; y estos a su vez, en un menor porcentaje, contribuyen en el cumplimiento de los resultados de aprendizaje del programa.

Con la instrucción y acompañamiento de la profesora Martha Ligia Peña Villamizar, se logró el diseño de los resultados de aprendizaje; los cuales están directamente relacionados con las competencias cognitivas, procedimentales y

axiológicas y actitudinales que se reestructuraron y modificaron para el desarrollo de la cátedra.

Cuadro 8 Competencias y Resultados de Aprendizaje

PERFIL DE EGRESO	COMPETENCIAS	RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Competencias orientadas en el saber ser y saber convivir: • Posee conocimiento de sí mismo, capacidad crítica y autocrítica e identidad profesional. • Es capaz de tomar decisiones responsables y creativas basadas en el juicio crítico, la transparencia, la honestidad, el respeto por el otro y la ética profesional. • Se apropia y se compromete con el enfoque diferencial y de derechos en sus relaciones consigo mismo, con la alteridad y con el entorno medioambiental. • Tiene capacidad dialógica y habilidades interpersonales que le permiten relacionarse con diferentes culturas y grupos poblacionales. • Es capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios, intersectoriales e interinstitucionales. • Es sensible, comprometido y responsable con la transformación de realidades, problemas y necesidades sociales objeto de	COMPETENCIAS COGNITIVAS • Interpreta críticamente el proceso histórico-social que ha conllevado la construcción del género como categoría de análisis. • Precisa conceptualmente las diferencias entre sexo y género. • Interpreta el problema de las desigualdades de género en relación con los estereotipos culturales construidos en función del sexo. • Identifica y analiza la desequilibrada relación existente entre lo masculino sobre lo femenino.	• Describir el proceso de evolución del género como categoría de análisis. • Identificar conceptualmente las diferencias entre sexo y género. • Conocer el problema de las desigualdades de género en relación con los estereotipos construidos en función del sexo. • Establecer la desequilibrada relación existente entre lo masculino sobre lo femenino.
	COMPETENCIAS PROCEDIMENTALES • Analiza e interpreta la realidad social desde el enfoque de género, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible.	• Argumentar la realidad social desde el enfoque de derechos, la perspectiva de género, enfoque diferencial, étnico y de desarrollo sostenible.
	COMPETENCIAS AXIOLÓGICAS Y ACTITUDINALES	• Modificar relaciones de poder inequitativas,

investigación e intervención de la profesión, de acuerdo con los principios de equidad, justicia social y sostenibilidad. • Es capaz de proponer soluciones a problemas y conflictos en diversos contextos socioculturales. • Fomenta la autonomía de los sujetos en el desarrollo de los procesos sociales. Competencias en el saber hacer y saber conocer: • Describe, explica, interpreta y comprende realidades sociales desde el marco teórico y epistemológico de las ciencias sociales y de la profesión en particular, a través de procesos de investigación para la transformación y cambio social. • Conoce y comprende la sistematización de experiencias y métodos de intervención para la superación de problemas sociales de sujetos, familias, grupos, comunidades y organizaciones • Elabora análisis de situación sustentados en la lectura crítica y	• Resignifica en su mundo cotidiano y relacional desde la perspectiva de género propiciando transformación en las relaciones de poder si éstas son inequitativas. • Identifica sus presaberes, experiencias, creencias y actitudes relacionados con género. • Deconstruye en su historia cultural (familiar, local, regional y nacional) los modelos, representaciones sociales, prácticas y símbolos que giran en torno a la definición social de lo femenino y masculino. • Construye individualmente los nuevos modelos de relación equitativa y democrática en su vida personal y futura profesional. • Muestra sensibilidad y compromiso frente a la igualdad entre los géneros. • Comprende que las mujeres son sujetos plenos de derechos. • Comprende la igualdad y la inclusión como un problema ético de la sociedad.	propiciando la transformación, desde la perspectiva de género. • Diferenciar presaberes, experiencias, creencias y actitudes relacionados con género. • Distinguir en su historia cultural (familiar, local, regional y nacional) los modelos, representaciones sociales, prácticas y símbolos que giran en torno a la definición social de lo femenino y masculino. • Adoptar nuevos modelos de relación equitativa y democrática en su vida personal y futura profesional. • Mostrar sensibilidad y compromiso frente a la igualdad entre los géneros. • Reconocer que las mujeres son sujetos plenos de derechos. • Describir la igualdad y la inclusión como un problema ético de la sociedad. • Reconocer la perspectiva de género como estrategia
--	---	--

reflexiva de la realidad individual, familiar, grupal y comunitaria. • Diseña propuestas de intervención social en los diferentes campos, niveles y ámbitos de actuación del Trabajo Social, en el marco del desarrollo humano sostenible, los derechos humanos, la equidad de género y la participación de los individuos, grupos, comunidades y organizaciones. • Formula participativamente políticas, planes, programas, proyectos y servicios sociales que privilegian la protección de sujetos y colectividades en exclusión, riesgo y vulnerabilidad social. • Comprende los principios de administración que le permitan gestionar o administrar organizaciones y servicios sociales con un enfoque de responsabilidad social. • Conoce los procesos de articulación de redes sociales de apoyo e institucionales para la superación de problemas sociales de sujetos, familias, grupos, comunidades y organizaciones.	• Asume la perspectiva de género como estrategia de fortalecimiento de la ciudadanía plena de las mujeres.	de fortalecimiento de la ciudadanía plena de las mujeres.
--	--	--

Fuente: Elaboración propia. Orientado por la Profesora Martha Ligia Villamizar.

7. CONCLUSIONES

Con la realización de esta Práctica en Docencia en la cátedra de género, como modalidad de Trabajo de Grado, se contribuyó con el diseño de los resultados de aprendizaje de la misma, partiendo del acompañamiento realizado a la docente, en la organización y sistematización de las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, y teniendo en cuenta lo relacionado en el Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, cada una de las asignaturas del plan de estudios aporta a la formación integral de los y las estudiantes. Dicho aporte deber estar dirigido principalmente al desarrollo de competencias que identifiquen al Trabajador Social y lo distingan de otras profesiones. Se logró identificar que la cátedra de género juega un papel fundamental en el proceso de formación, puesto que dota a los estudiantes del conocimiento necesario en los diferentes asuntos de género, y así, en su ejercicio profesional, puedan intervenir partiendo del enfoque de género.

Para lograrlo, se identificaron las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en la cátedra, concluyendo que es conveniente la implementación de diversas herramientas, propias del constructivismo, la pragmática y la pedagogía feminista; que permitan al estudiante, explorar nuevos caminos de aprendizaje e identificar diferentes formas de aplicar los conocimientos adquiridos.

Por otra parte, se identificaron los rasgos educativos y pedagógicos desde los cuales está fundamentada la cátedra y se consideraron las herramientas pertinentes para el desarrollo del curso, sugiriendo las estrategias más adecuadas, para facilitar al docente la evaluación de los contenidos. Así mismo, se apoyó el proceso de recolección de información y sistematización de los resultados de cada uno de los

cursos, y las memorias de cada una de las clases realizadas; con el fin de alimentar un documento base que se pueda implementar en las clases futuras.

Se definió que el diseño de los resultados de aprendizaje permite realizar una evaluación y autoevaluación de cada uno de los conocimientos y habilidades adquiridas en una asignatura; de esta manera se podrá evaluar de manera crítica las competencias e identificar si realmente los futuros profesionales se encuentran plenamente preparados para enfrentarse al quehacer profesional.

Vale la pena recalcar la complejidad que implica la preparación de cada una de las clases, específicamente hablando de la asignatura de Género. Son muchos los factores propios y externos que deben ser considerados y se debe tener total dominio del tema para garantizar que los conocimientos sean transmitidos y que los receptores los interioricen de la mejor manera.

Finalmente se concluye que la Práctica en Docencia como modalidad de Trabajo de Grado, demanda más tiempo y compromiso del que se evidencia a simple vista; la intensidad horaria que requiere va de la mano con la dedicación del profesor, para garantizar que la experiencia sea total y el aprendizaje se logre. Adicionalmente, la experiencia demandó mucha lectura adicional debido a las faltas de conocimiento pedagógico, puesto que en la cátedra de Pedagogía Social que se encuentra en el Proyecto Educativo del Programa, no se trabajan fundamentos teóricos que permitan a los futuros profesionales tener bases suficientes para la realización de una Práctica en Docencia.

8. RECOMENDACIONES

Este apartado, está comprendido en dos aspectos fundamentales, las recomendaciones de la cátedra y, las recomendaciones de la Práctica en Docencia.

En las recomendaciones de la cátedra, se destaca la aplicación de las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, las cuales son modificadas cada semestre, teniendo en cuenta los presaberes de los estudiantes, y las dinámicas propias de cada semestre. Respecto al programa de la asignatura, es necesario realizar revisiones orientadas a la organización del curso y la relación que tiene con la asignatura Políticas Públicas de Mujer y Géneros, puesto que, hay confusiones e imprecisiones en los contenidos.

Adicionalmente, se recomienda reformular las estrategias de evaluación que se plantean en el programa de la asignatura, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada uno de los cursos. Además, es recomendable que dichas estrategias sean consultadas y acordadas con los y las estudiantes. Por último, se hace un llamado de atención a la inexistencia de prerrequisitos para matricular la asignatura, lo cual genera que estudiantes de primeros niveles matriculen y se encuentren con un programa de conocimientos avanzados, con dificultades y exigencias propias de un nivel mayor de formación.

Por otra parte, en las recomendaciones de la Práctica en Docencia, es válido reafirmar que aun cuando existe en el Plan de estudios del programa, la asignatura Pedagogía social, no es insumo suficiente para orientar al estudiante en el camino de la Práctica en Docencia, generando la necesidad de reforzar estos conocimientos con asignaturas nuevas que tengan enfoques en la pedagogía dialógica, la pragmática y la pedagogía feminista.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, S. "Using Learning Outcomes". Report for the Bologna conference on learning outcomes held in Edinburgh on 1 – 2 July 2004. En: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid, España. Cyan, proyectos editoriales. S.f. p.15. [En línea]. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. Madrid, España. Cyan, proyectos editoriales. S.f. p.17. [En línea]. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE>

AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. 2ª edición. Editoriales trillas. 1976

BARACAT, P y GRAZIANO, N. ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia? Historia, sentidos, contextos. Revista Aula abierta. S.i. 2000. En: TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Universidad Complutense de Madrid. S.f. p.61. [En línea]. Disponible en: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

BUNK, G. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. Revista Europea de formación Profesional. Berlín.

CEDEFOP, núm. 1, p.8-14. 1994. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

CAMILLONI, A. Constructivismo y educación. 1998. En: CARRETETO, M, CASTORINA, J., BAQUERO, R. Debates constructivistas. Buenos Aires. En: TRILLA, J., CANO, E., CARRETERO, M., ESCOFET, A., FAIRSTEIN, G., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A., GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., GROS, B., IMBERNÓN, F., LORENZO, N., MONÉS, J., MUSET, M., PLA, M., PUIG, J.M., RODRÍGUEZ Illera, J.L., SOLÁ, P., TORT, A., VILA, I. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XIX. Cap. 1. John Dewey y la pedagogía progresista. Barcelona.

Ch.S. Peirce. En PÉREZ DE TUDELA, J.: El pragmatismo americano. s.f. p. 75. En: TRILLA, J., CANO, E., CARRETERO, M., ESCOFET, A., FAIRSTEIN, G., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A., GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., GROS, B., IMBERNÓN, F., LORENZO, N., MONÉS, J., MUSET, M., PLA, M., PUIG, J.M., RODRÍGUEZ Illera, J.L., SOLÁ, P., TORT, A., VILA, I. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XIX. Cap. 1. John Dewey y la pedagogía progresista. Barcelona.

COLL, C. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. 2001. En: COLL, C. PALACIOS, J y MARCHESI, A. Desarrollo psicológico y educación2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial, 2001 p.157-186.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Acuerdo 02 del 01 de julio de 2020. Bogotá, Colombia. [En línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1330 de 2019. 25 de julio de 2019. Bogotá, Colombia. P. 14. [En línea]. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-387348_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva. s.f.

CONSEJO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. Código de ética de los trabajadores sociales en Colombia. Bogotá. 2019. P. 18.

CORREDOR, Martha Vitalia. PEREZ, Martha Ilce. ARBELAEZ, Ruby. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. CEDEDUIS. Bucaramanga. Ediciones Universidad Industrial de Santander, 2009.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Cap. 4 Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España. Santillana/ UNESCO. 1996. P. 91-103 [En línea]. Disponible en: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Escuela de Trabajo Social. Reforma curricular del programa de Trabajo Social. Presentación. Universidad Industrial de Santander. 2011. P. 7. [En línea]. Disponible en:

https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/proyecto_educativo_de_l_programa_de_trabajo_social-final.pdf

FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha, ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México. 1999. P. 191.

FRASER, Nancy. ¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género. 1990. En: BEHABIB, S. Cornellad. Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política de género en las sociedades de capitalismo tardío. Valencia.

GALICIA PEREZ, Nuria. Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía. 1er. Congreso de enseñanza de la filosofía en castilla y león. Facultad de Filosofía. Universidad de Valladolid.

GARZA, Ma T. DE LA: Educación y democracia..., pp. 32-34. En: TRILLA, J., CANO, E., CARRETERO, M., ESCOFET, A., FAIRSTEIN, G., FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J.A., GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J., GROS, B., IMBERNÓN, F., LORENZO, N., MONÉS, J., MUSET, M., PLA, M., PUIG, J.M., RODRÍGUEZ Illera, J.L., SOLÁ, P., TORT, A., VILA, I. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XIX. Cap. 1. John Dewey y la pedagogía progresista. Barcelona.

KENNEDY, Declan. Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico. Departamento de educación. Universidad Colegio Cork. Irlanda.

MARTÍNEZ CLARES, Pilar, ECHEVERRÍA SAMANES, Benito. Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa. Vol.27, núm. 1, 2009. P.125-147 [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322804008.pdf>

MATA, R. A. Uso de Mapas Mentales como una estrategia de aprendizaje. Universidad Nacional de Costa Rica. 2012.

MERTENS, L. Competencias laborales: Sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo. CINTERFOR/OIT. 1996. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

MORÍN, Edgar. El Método. La naturaleza de la naturaleza. Sexta edición. 1993. En: TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Universidad Complutense de Madrid. S.f. p.30. [En línea]. Disponible en: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

NOVAK, J. D. & A. J. Cañas. La Teoría Subyacente a los Mapas Conceptuales y a Cómo Construirlos, Reporte Técnico IHMC CmapTools 2006-01, Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2006

ONU MUJERES. Transversalización de género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030. s.f. [En línea] Disponible en: <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/1/los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible-de-la-agenda-2030>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Tomo I. Informe final. París: Unesco. 5-9 de octubre de 1998.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Documento de política para el cambio y el desarrollo en educación superior. París, Francia. 1995. En: RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.159 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Educación e igualdad de género. s.i. [En línea]. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/educacion-igualdad-genero>

ORTIZ, L. G. La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte. 2004.

ORTÍZ Granja, Dorys. El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Cuenca, Ecuador. Revista Sophia, Colección de filosofía de la educación, núm. 19, 2015. P. 93-110. [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

POSTIC, Marcel y Jean-Marie De Ketele. Observar las situaciones educativas. Madrid: Nacea, 1988. En: FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha, ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México. 1999. P. 191.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. Objetivos de Desarrollo Sostenible. [En línea]. Disponible en: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

RODRIGUEZ P., M° Luz. La teoría del aprendizaje significativo. Centro de educación a distancia CEAD. Santa cruz de Tenerife. Pamplona, España. 2004.

RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y reflexión. Vol. XV. Junio de 2007. P. 145-165. Universidad Militar Nueva Granada. P.148 [En línea]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/4830570_El_paradigma_de_las_competencias_hacia_la_educacion_superior

ROSAS, Ricardo., SEBASTIÁN, Christian. Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces. Editorial Aique. s.f.

RUÍZ, L.E. El pensamiento complejo y la reflexión pedagógica sobre la calidad. S.i. En: TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Universidad Complutense de Madrid. S.f. p.30. [En línea]. Disponible en: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

SALDARRIAGA, Pedro. BRAVO, Guadalupe. LOOR, Marlene. La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Revista Científica Dominio de las Ciencias. Vol. 2, núm. esp., dic. , 2016, pp. 127-137

SALINAS, N. H. El seminario como práctica pedagógica para la formación integral. s.i. s.f.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS FUND. SDGF. Objetivo 5: Igualdad de género. [En línea]. Disponible en: <https://www.sdgfund.org/es/objetivo-5-igualdad-de-g%C3%A9nero>

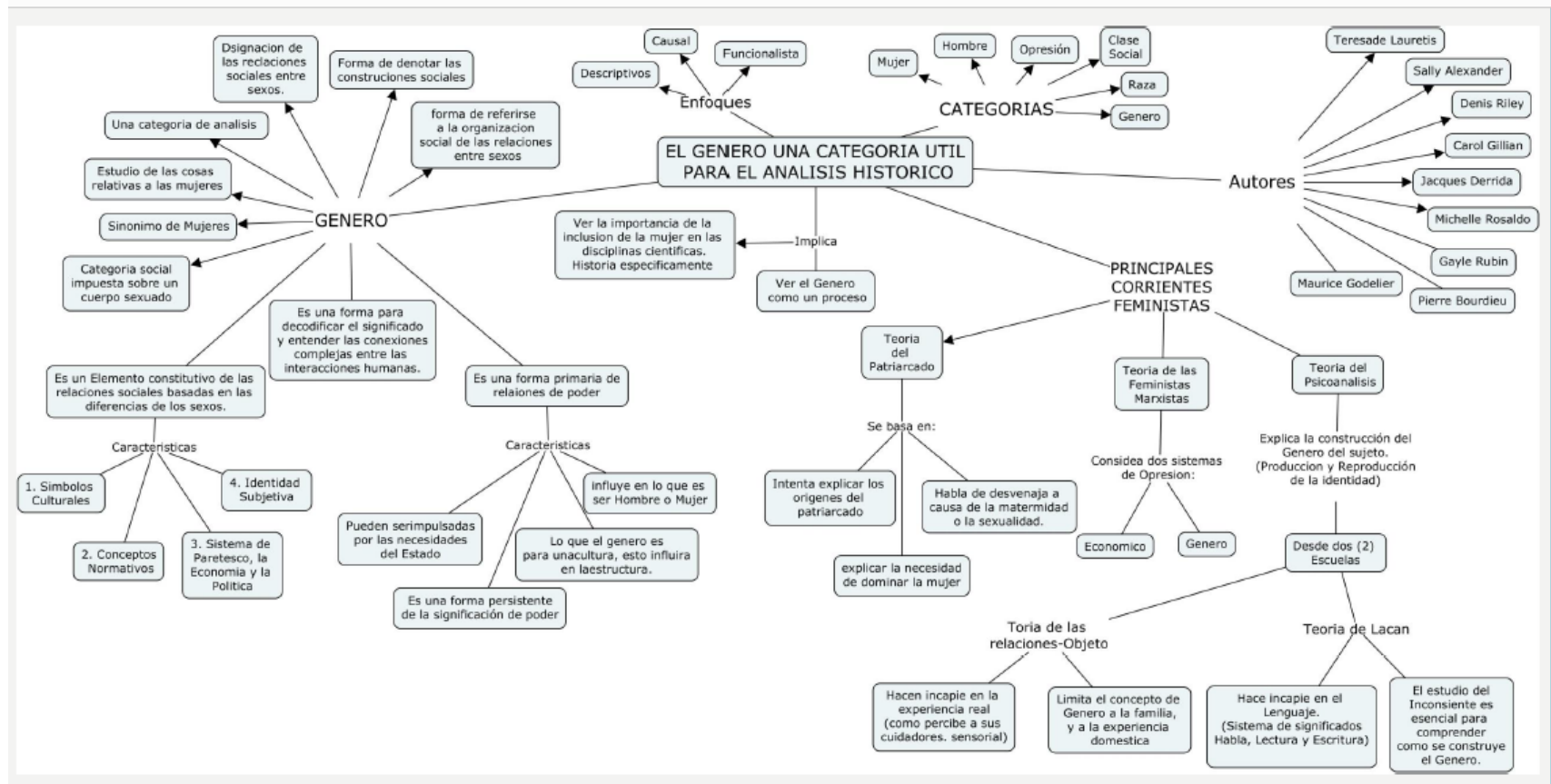
TOBÓN, Sergio. Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Universidad Complutense de Madrid. S.f. p.30. [En línea]. Disponible en: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

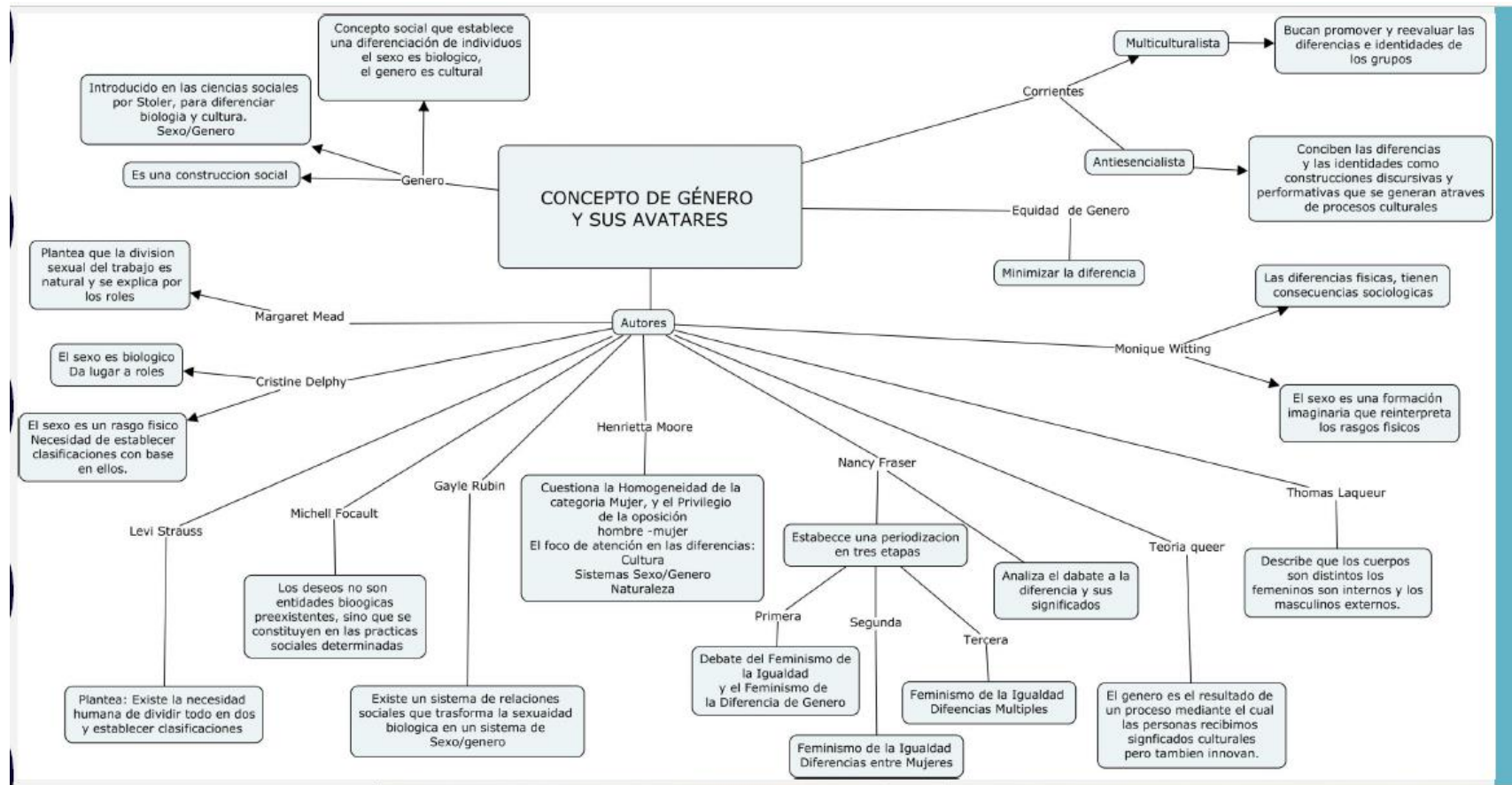
VALVERDE, Oscar. El enfoque de la competencia laboral. Montevideo. 2001. En: MARTÍNEZ CLARES, Pilar, ECHEVERRÍA SAMANES, Benito. Formación basada en competencias. Revista de Investigación Educativa. Vol.27, núm. 1, 2009. P.125-147 [En línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322804008.pdf>

WITTROCK, Merlin C. La investigación en la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación. Barcelona. Editorial Paidós. 1989. En: FIERRO, Cecilia, FORTOUL, Bertha, ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción. Editorial Paidós. México. 1999. P. 197.

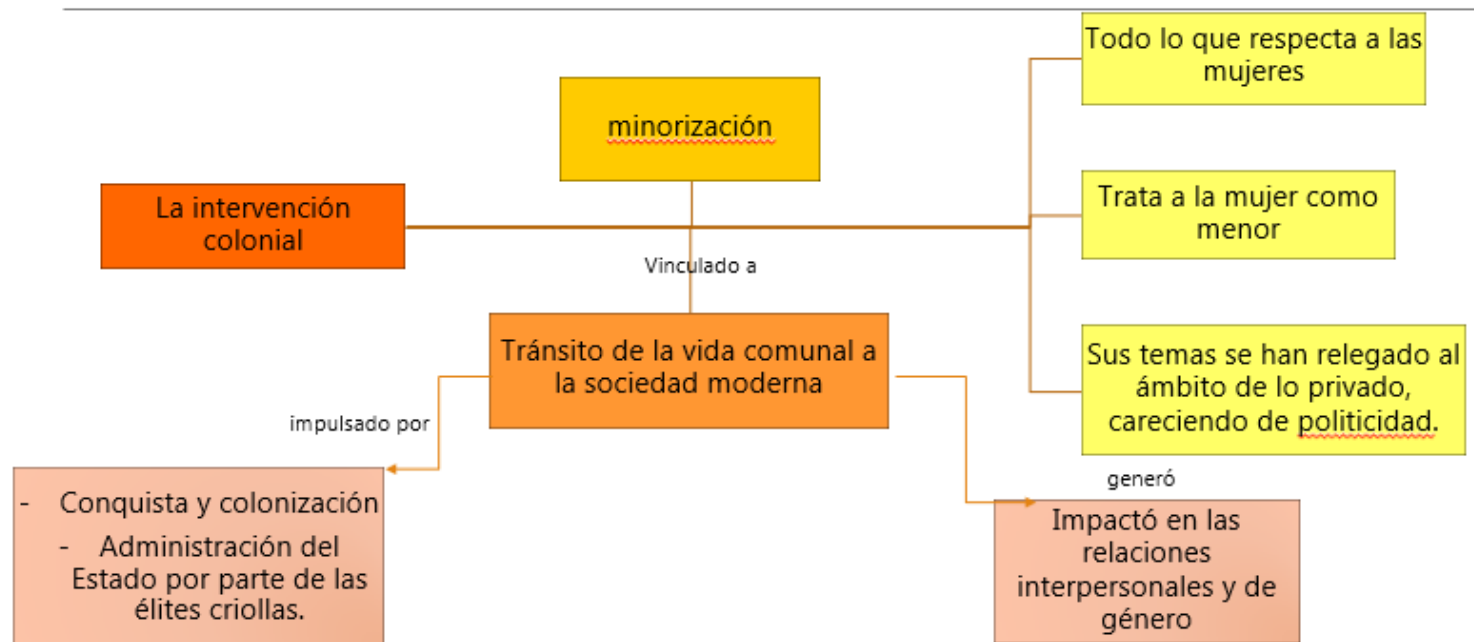
ANEXOS

Anexo A Mapas conceptuales





La historia de la esfera pública es la historia del patriarcado



Anexo B Banco de preguntas de Seminario Alemán

TEMAS	PREGUNTAS
Esteretipos de género	• ¿Puede un estereotipo conllevar a la violencia de género? ¿Por qué? • ¿Cómo influyen los estereotipos en los diferentes contextos de interacción de la vida? • ¿Existe algún fundamento teórico sobre los estereotipos de género? • ¿Cuáles son las repercusiones de los estereotipos negativos? • ¿Existen medidas legales reglamentadas por el gobierno colombiano para contrarrestar los estereotipos de género que producen discriminación y desigualdad? • ¿Existen medidas internacionales en contra de los estereotipos discriminatorios con base en el género? • ¿Qué se recomienda para eliminar los estereotipos negativos? Entendiendo que muchas veces se estereotipa para categorizar el mundo, característica inherente al ser humano. • Con el fin de exponer lo negativo de estereotipar y a partir de ello erradicarlo, ¿cómo podría demostrarse que los estereotipos han afectado tanto a hombres como mujeres a nivel internacional? • ¿De qué manera se pueden ver transmitidos los estereotipos de género? • ¿Los niños y las niñas se ven afectados por los estereotipos de género? ¿de qué manera? • ¿Cómo se puede evitar transmitir los estereotipos de género a los niños y niñas si estos se ven afectados por estos? • Cuando estereotipamos, ¿necesariamente se hace de manera negativa, o se puede estereotipar sin llegar a generar una crítica hacia otra persona? • ¿Estereotipar y estigmatizar es lo mismo? • ¿Cuál es la población o el sector más estereotipado?

Un acercamiento teórico y académico al movimiento LGBTI	• ¿Cuál es la relación entre la orientación sexual y la identidad de género? • ¿Cómo fomentar el respeto por la diversidad sexual desde la infancia? • En el contexto colombiano, ¿existen normas que respalden a la comunidad LGBTI en el ejercicio pleno de sus derechos? • ¿Qué medidas (programas, proyectos, etc.) ha tomado el Estado para prevenir los casos de discriminación a la comunidad LGBTI? • ¿Qué medidas internacionales se pueden tomar para generar que en Colombia los derechos de la población LGBTI trasciendan de las leyes a las esferas públicas y privadas de la sociedad colombiana? • ¿Qué medidas aparte de las leyes que protegen a la población LGBTI existen en Colombia para garantizar los derechos de la población ya mencionada? • ¿Las instituciones jurídicas, penales y de seguridad, están en la disposición de garantizar los derechos de la población LGBTI, entendiendo que el machismo puede estar presente en estas instituciones? • Entendiendo que LGBTI la confirman diversas disidencias sexuales, ¿qué “letra” está más afectada? ¿se consideraría necesario abordar una política pública para cada “letra”? • ¿Cómo se maneja el tema LGBTI en los colegios de Colombia? ¿existen colegios que no se acoplan a abordar estos temas? ¿qué debería hacer el gobierno y la sociedad frente a estos casos? • ¿Qué conflictos se presentan al interior de los colectivos y organizaciones LGBTI? • ¿Qué mitos sobre la comunidad LGBTI existen? • ¿Qué tipos de discriminación sufre la población LGBTI? • ¿Por qué se generan conflictos dentro de la misma comunidad LGBTI, si todos están en pro del mismo interés? • ¿Por qué solo hay tres ciudades de Colombia con política pública en pro de los derechos de la comunidad LGBTI? • ¿Por qué los trans son la población que más discriminación, rechazo y violencia reciben tanto por parte de la población heterosexual como por parte de la población homosexual?
---	--

Género y Trabajo	• ¿Cuáles son las ventajas o desventajas que trae a una empresa el trabajo diverso? • ¿La maternidad influye en la deserción de las mujeres en el ámbito laboral? • ¿Cuál es la situación actual a nivel internacional en el ámbito de la discriminación salarial por género? • ¿Cuáles son los países que tienen menor brecha de discriminación salarial por género? • Analizar las acciones que redujeron la discriminación salarial por género en otros países y preguntarse, ¿es posible replicar esas acciones en el contexto colombiano? ¿se puede tomar como guía? ¿qué medidas se pueden implementar en este país? • ¿Qué significa para las mujeres ser discriminadas por razones de género en sus trabajos? • ¿Qué variable se puede trabajar a nivel empresarial para promover la erradicación de la discriminación por género en el trabajo? • ¿Qué propone el Gobierno Nacional para que, en Colombia, desde los colegios se dé un enfoque de género en la educación y así ayudar a la erradicación de este problema? ¿es eficaz? ¿se puede demostrar? • ¿Se ve desigualdad en los sectores rurales en cuanto al género y mercado laboral? • ¿Cuál es la situación de la igualdad de género en el sector rural? • ¿Por qué se estipula que las mujeres en las zonas rurales son, por lo general, más pobres y enfrentan peores condiciones de la vida que los hombres? • ¿Es discriminación salarial de género el caso de que dos mujeres realicen la misma labor, pero una reciba un sueldo más alto, porque la otra mujer tiene conductas masculinas no acorde a su sexo, pero sí con su expresión de género? • ¿Entre la misma comunidad LGBTI se presentan casos de brecha salarial por género?
--------------------------------	--

	• ¿Hay alguna sanción para la entidad que, aun sabiendo de la ley contra la no discriminación, genere sueldos más altos a otro profesional que ejerce la misma labor de la persona que está siendo discriminada?
Ciudadanía plena, poder y empoderamiento de las mujeres	• Según la ONU, ¿cuáles son los principios para conseguir el empoderamiento femenino? • Actualmente, ¿Cuál es la participación de las mujeres en el campo político? • Actualmente, ¿se han creado nuevas normas para generar un mayor proceso de inclusión de la mujer en los diversos ámbitos de labor pública? • ¿Qué estrategias se han generado para una mayor participación de las mujeres en las diversas áreas públicas? • ¿Es la democracia actual, entendida como un sistema político, un impedimento o un facilitador para la ciudadanía plena y empoderamiento de las mujeres? • ¿Se podría pensar en otro sistema político de gobierno que garantice aún más la ciudadanía plena de las mujeres? ¿qué modificaciones podrían recomendarse al actual? • ¿Cómo traspasar la obtención de los derechos políticos y civiles de las mujeres, a las esferas sociales, culturales y económicas para que así ellas puedan ejercer una ciudadanía plena con justicia de género? ¿qué propone el gobierno? • ¿Qué se ha propuesto a nivel internacional para que culturalmente se haya trascendido del machismo hacia una sociedad más incluyente? ¿qué medidas se pueden tomar desde el ámbito social, hasta el político? • ¿Qué estrategia se debería usar para promover la justicia de género? Entendiendo que es probable que se transgredan los valores machistas en la cultura. • ¿Por qué es importante impulsar el empoderamiento de la mujer no solo en la mujer sino también en los hombres? • ¿Cuál ha sido el papel de la mujer en la historia de la ciudadanía? • ¿Qué pasa con el empoderamiento de la mujer y qué pasa con el hombre? • ¿Por qué es tan importante hoy en día que la mujer se reconozca y se dé a valer frente a la población masculina?

	• Si la mujer no se puede categorizar como un grupo marginado, oprimido como lo son los indígenas, las minorías y demás grupos, ¿por qué la mujer sigue siendo tan violentada y vulnerada si está en igualdad de condiciones que los hombres? • ¿Qué pasa con los grupos de mujeres que aún no tienen ni voz ni voto en temas de política, religión, sexualidad, debido a las normas arraigadas de sus culturas?
Género y Salud	• ¿Existe relación entre violencia de género y salud? • ¿Por qué la edad de la menarquia es sustentada por medio de los diferenciales socioeconómicos? • ¿Qué explicaciones se ofrecen respecto a que en el área urbana sea mayor el desconocimiento sobre el aborto? • ¿Qué programas existen para la prevención y atención de las infecciones de transmisión sexual? • ¿Cuáles son las relaciones específicas que existen entre las cifras de enfermedades presentadas con el tema de género? • ¿Cuáles son las principales falencias del tema de salud? • La educación sexual impartida a mujeres y hombres, como está planteada. ¿cubre con igual efectividad a nivel global?, entendiendo que hay diversas formas de ser hombres y mujeres a través de diferentes culturas tanto nacionales como internacionales. • ¿La desigualdad basada en el género es la causante de que las mujeres sean más propensas a la morbilidad? • ¿Las estructuras sociales como están confirmadas, con causantes de las enfermedades tanto para hombres como mujeres por los estereotipos de género? • ¿El machismo es un impedimento para mejorar la salud para ambos géneros? • ¿El enfoque de género ayudaría a eliminar los factores que afectan la salud tanto para hombres y mujeres? • ¿El género se concibe como un determinante social de salud? ¿de qué manera?

	• ¿Qué impacto tiene incorporar el género a las políticas de salud? • ¿Cómo los roles y las normas de género afectan la salud de los hombres y las mujeres? • ¿Los hospitales y profesionales en el área de la salud de los pueblos están preparados para tratar cualquier tipo de infección de transmisión sexual? • ¿En los pueblos se hace la capacitación y sensibilización necesaria para educar sobre la sexualidad, los métodos anticonceptivos y las infecciones de transmisión sexual? • ¿Qué ruta de atención y acompañamiento se debe dar a los padres cuando su hijo nace siendo intersexual?
Género y Educación	• ¿Actualmente existe barreras que le impidan a las mujeres acceder a la educación? • ¿Actualmente existe igualdad de género en la educación? • ¿La educación sexista puede ser considerada similar a la educación tradicional, impuesta tradicionalmente? • ¿Cuál es la fundamentación hecha por autores respecto a la teoría del sexismo en la educación? • ¿Existe alguna ley o programa que esté enfocado a la educación de género? • ¿Qué significa especialmente el currículo oculto? • ¿Existen cifras que visibilicen la problemática de discriminación basada en género en los diferentes contextos educativos? • ¿Existe en Colombia alguna instancia pública o privada que ayude a validar o a garantizar la implementación de la educación en contra de la discriminación por la orientación sexual o identidad de género en los colegios? • ¿La educación inclusiva ha garantizado que en el ámbito escolar no haya discriminación basada en el género? • ¿La educación inclusiva garantiza la erradicación de la discriminación basada en el género tanto en las niñas, niños y adolescentes como en sus hogares? • Analizar en el marco internacional de educación y género, las medidas que se han tomado para contrarrestar la discriminación y desigualdad; para

	preguntarse, ¿es posible implementar medidas similares educativas en el contexto colombiano para erradicar este fenómeno? • ¿Los colegios en Colombia siguen implementando alguna clase de educación sexista? ¿cómo eliminar estas creencias desde los directivos y profesores? ¿qué posición y qué medidas debe tomar el Estado? • ¿Qué acuerdos internacionales y conferencias ha habido para el sector educativo, en cuanto a la temática de género? • ¿Cómo se concibe el género y sus componentes desde la educación rural? • ¿Qué posibilidades de acceso a la educación tienen las mujeres en las zonas rurales desde los estudios de género? • ¿Qué medidas se pueden tomar con las escuelas religiosas frente al tema de género y educación? • ¿Los manuales de convivencia permiten que haya un desarrollo pleno en la orientación y sexualidad del niño y adolescente o restringen la libre expresión del sujeto? • ¿Cuál es la ruta de atención en los centros educativos cuando se hace un comentario sexista o discriminatorio hacia un estudiante por su identidad de género?
Género y Conflicto Armado	• ¿Qué dispone el Derecho Internacional Humanitario sobre la violencia sexual en el marco del conflicto armado? • ¿Qué tipo de acciones se han tomado para atender los diferentes casos de violencia en el conflicto armado? • ¿Existe algún informe o estudio reciente donde se muestren cifras acerca de los diversos casos de violencia de género en el contexto del conflicto armado? • ¿Qué medidas se han tomado para atender a las mujeres víctimas de desplazamiento? • ¿Cómo se encuentra la normativa colombiana respecto a los delitos de lesa humanidad de género? • Analizar cómo internacionalmente se ha visto reflejada la perspectiva de género en los conflictos armados internos de un país y preguntarse, ¿se pueden traer

	al contexto colombiano? ¿qué falencias hubo respecto al enfoque de género en otros países? ¿qué se puede mejorar para el contexto colombiano? • ¿La política pública de género actual en Colombia, es suficiente para trabajar con las mujeres víctimas del conflicto armado? ¿es necesario pensar en otra política pública para las mujeres víctimas del conflicto armado? • En un contexto de guerra interna, ¿los hombres son más afectados que las mujeres? ¿se puede explicar mediante los estereotipos de género? • ¿El enfoque de género aporta a una construcción de paz? ¿cómo? ¿por qué? • ¿Cómo está estructurado el enfoque de género del tratado de paz? • ¿Qué organizaciones o instituciones internacionales intervienen en estos temas? • ¿Qué estrategias de sensibilización mundial o nacional se implementan para “sensibilizar la guerra” sobre los delitos de género en el conflicto armado? • ¿Cómo se lleva a cabo el aborto en el conflicto armado? • Las mujeres embarazadas ¿tienen opciones para decidir qué hacer con su estado o su opinión es invisibilizada? • ¿Cuál es la ruta de atención indicada para una persona víctima de violación dentro del conflicto armado?
Violencia basada en género	• ¿Cuáles son las diferencias específicas entre feminicidio y femicidio? • ¿Qué causas se atribuyen a la prevalencia de la violencia de género en los países de renta media baja? • ¿Qué tan efectivas son las líneas de atención existentes para los diversos casos de violencia en Colombia? • ¿Existen algunos programas o proyectos que se hayan desarrollado recientemente por la OMS respecto al tema de violencia de género? • ¿Qué acciones se han efectuado en las poblaciones víctimas de la violencia de género? ¿qué resultados se pueden resaltar? ¿qué se puede mejorar? • ¿Existe algún tipo de sanción para aquellas personas que incentiven o sean ejecutores de la doble victimización?

	• ¿Desde un enfoque de género, qué se propone para que institucional y culturalmente se eviten los riesgos que tienen relación con los estereotipos de género para los hombres? • Con base en lo anterior, ¿qué se propone para contrarrestar los riesgos para las mujeres? • ¿Quiénes pueden sufrir de violencia de género, sólo las mujeres? • ¿Por qué se justifica el maltrato o violencia en la sociedad? • ¿Cuáles son las excusas o pretextos para justificar la violencia de pareja? • ¿Por qué los feminicidios se siguen encubriendo como un accidente y no como lo que verdaderamente es, crímenes por razones de género? • ¿Por qué los índices muestran que la mayoría de los actos violentos son impartidos por los hombres hacia las mujeres? ¿qué hacer frente a esta problemática y cómo parar las altas tasas de violencia? • ¿Qué ruta de atención se debe seguir en caso de que una persona particular sea testigo de violencia basada en género y sin que esta persona pueda tener repercusiones más adelante?
--	--

Anexo C Seminarios Alemanes

SIN PREJUICIOS

Daniela Rojas compartió un enlace.
14 de abril · 🌐

Buenos días.

Ahora sí, les adjunto el link del video de nuestro seminario alemán **Políticas Públicas LGBTI**.

<https://drive.google.com/file/d/1v07R7Q2PNZBQbaa1R5TQQfCbXZnOpQsY/view?usp=sharing>

Agradezco si alguien me puede confirmar si se reproduce bien el video.

Muchas gracias, feliz día 🥳

Ver más



SIN PREJUICIOS

Iván Darío Prada
Miembros fundadores · 13 de abril · 🌐

Buenas noches para todas.

Adjunto la sustentación de la ponencia correspondiente a 'Violencia basada en género' de Alizon Ortegá e Iván Prada.

Les recomiendo activar la opción de 720 HD, para visualizar mejor el video.

Un abrazo virtual y feliz noche. 😊



SIN ETIQUETAS

Karen Daniela subió un archivo.
13 de abril · 🌐

Buenas tardes compañeros, les comparto el trabajo sobre "Violencia basada en género", Realizado por **Karoll Poveda** y Karen Daniela Hernández.

En los siguientes links pueden encontrar los videos de nuestra sustentación:

1. <https://view.knowledgevision.com/.../ba27eaa6117544f18c76...>
2. <https://view.knowledgevision.com/.../310b2d53e4564585a09c...>
3. <https://view.knowledgevision.com/.../874b70fa2f04454baa5b...>

 DOCUMENTO
VIOLENCIA BASADA EN GÉNERO. seminario (1).docx

SIN ETIQUETAS

Yulieth Cuadros
15 de abril · 🌐

Buenas noches adjunto el video de ciudadanía plena y participación ciudadana

Integrantes: Yulieth Katherine cuadros y Daniela Herrera



Anexo D Grupos de Facebook

Año 2017 – II Semestre



Año 2018 – I Semestre – Grupo 2



Año 2018 – II Semestre



Género 2018-2 Grupo I2

🔒 Grupo privado · 26 miembros

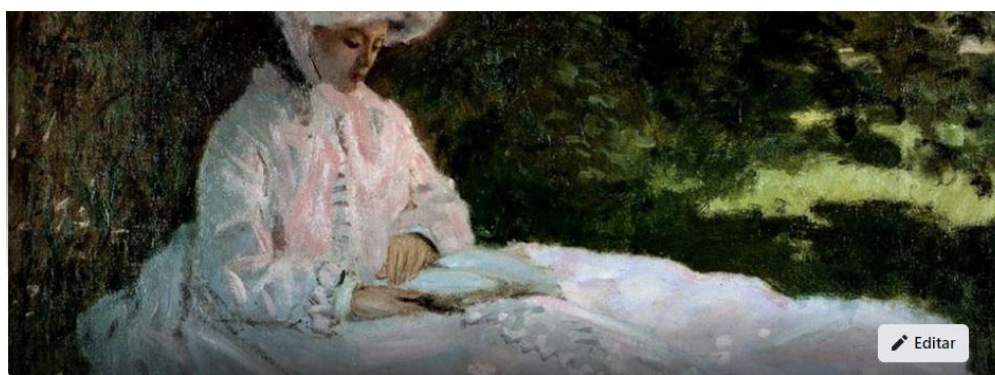


+ Invitar

Información Conversación Comunicados Salas Miembros Eventos Más ▾



Año 2019 – I Semestre



GÉNERO 2019-1 GRUPO I2

🔒 Grupo privado · 15 miembros

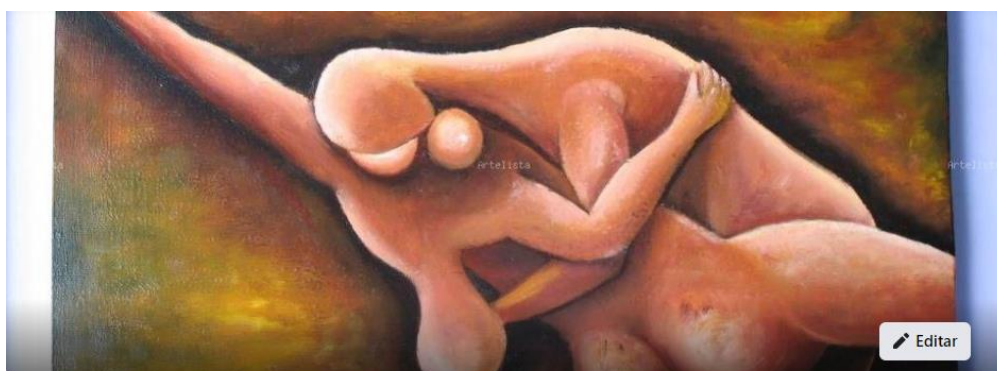


+ Invitar

Información Conversación Salas Miembros Eventos Multimedia Archivos



Año 2019 – II Semestre – Grupo 1



SIN ETIQUETAS

🔒 Grupo privado · 20 miembros



+ Invitar

Información

Conversación

Salas

Miembros

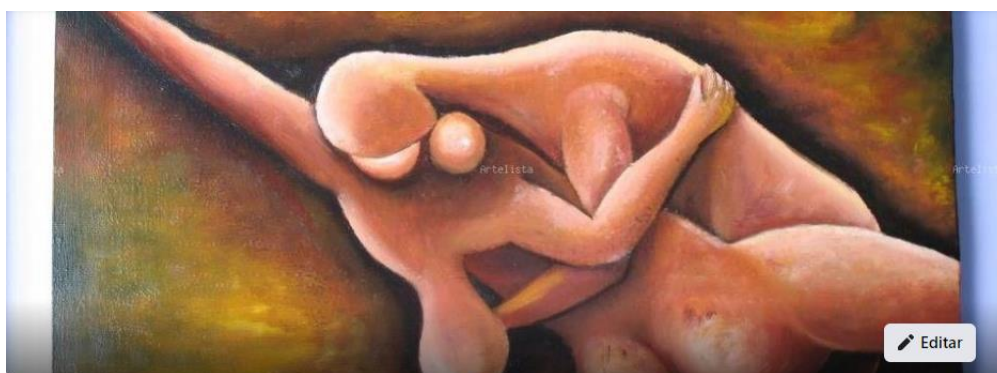
Eventos

Multimedia

Archivos



Año 2019 – II Semestre – Grupo 2



SIN PREJUICIOS

🔒 Grupo privado · 20 miembros



+ Invitar

Información

Conversación

Comunicados

Salas

Miembros

Eventos

Más ▼

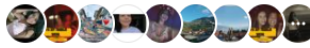


Año 2020 – I Semestre – Grupo 1



Género 2020-1 (Martes)

Grupo privado · 21 miembros

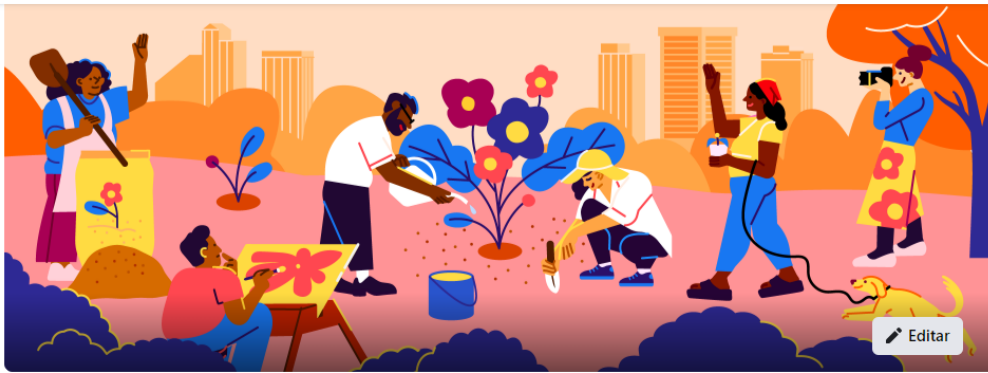


+ Invitar

Información **Conversación** Salas Miembros Eventos Archivos



Año 2020 – I Semestre – Grupo 2



Género 2020-1 (Jueves)

Grupo privado · 25 miembros



+ Invitar

Información **Conversación** Salas Miembros Eventos Multimedia Archivos



Anexo E Evidencias de los grupos de Facebook

 **GÉNERO 2019-1 GRUPO I2**

 **Ximena Botia**
22 de agosto de 2019 · 🌐

Documentales sobre el papel de la mujer en la primera y segunda guerra mundial para entender que la visión de género es muy importante para concebir la realidad de una manera más completa.



Women at War 1914-1918
2014 · 13+ · 1h 33min
Conoce a estas mujeres extraordinarias, cuyas vidas entrelazan en los agitados tiempos de la Primera Guerra Mundial y cuyos legados aún perduran.
Dirigida por: Nathalie Baye
Escrita por: Fabien Beziat, Hugues Nancy



Women at War 1939-1945
13+ · 1h 31min
Esas, enfermeras, militares y deportadas: mujeres lucharon contra la persecución por la libertad y la supervivencia en medio del caos de la Segunda Guerra Mundial.
Dirigida por: Hugues Nancy, Fabien Beziat

Mi lista Calificar Compartir Descargar Mi lista Calificar Compartir Descargar

 **Género 2020-1 (Jueves)**

 **Camilo Rojas** compartió un enlace.
👤 Miembros fundadores · 11 de junio · 🌐

https://youtu.be/9f_t_rlojys

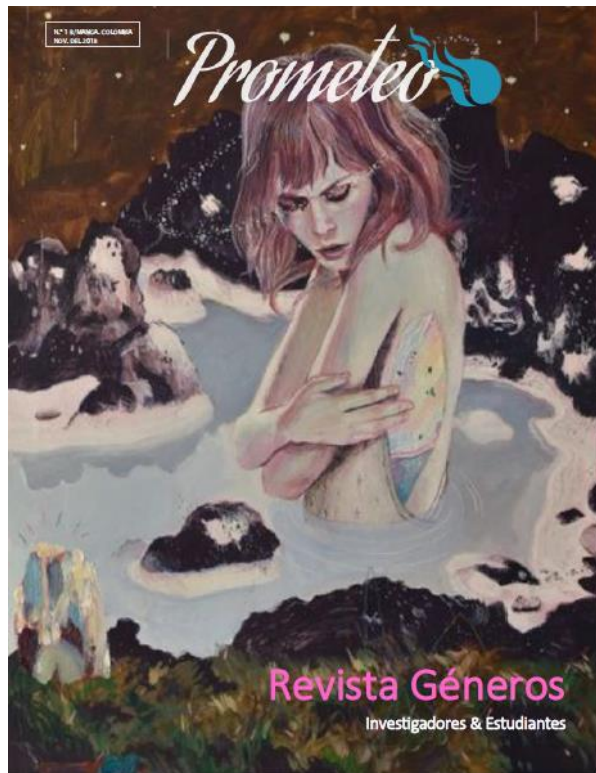


YOUTUBE.COM

Testimonio de un intersexual
David Sánchez cuenta detalles sobre su vida, tras descubrir su inter...

👍 Tú y 2 personas más Visto por 22

Anexo F Revista Géneros



AUTORES

MARÍA FERNANDA HERNÁNDEZ S
MARÍA CAMILA GUZMÁN GUTIÉRREZ
LEIDY YANETH MARTÍNEZ GUZMÁN
MELISSA CATHERIN MORENO NEGRO
PAULA STEPHANIE BOHÓRQUEZ H
LAURA SOFÍA RODRÍGUEZ YARGAS
LADY CAROLINA VALBUENA G
LAURA MOYA
DANIELA CABEZA NIÑO
GINA PAOLA TRIANA REYES
DANIELA SARMIENTO RUGELES
WALKIRYA LISETH SERRANO R
MATEO FRANCO QUIJANO
ERIKA YESENIA ORTIZ MEJÍA
NATHALIA VARGAS LEGUIZAMÓN
SILVIA FERNANDA GÓMEZ TORRES
NIHORY ELIANA ROMERO FLÓREZ
MARÍA PAULA SARMIENTO CASTILLA
DARLY YURANI CASTELLANOS M

ÍNDICE

ARTÍCULOS

1. FEMINICIDIO EN COLOMBIA
2. VIOLENCIA DE GÉNERO
3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE MUJER Y EQUIDAD DE GÉNERO: PLANEACIÓN DEL DESARROLLO DE LAS MUJERES RURALES COLOMBIANAS
4. GÉNERO Y PAZ
5. GÉNERO Y SALUD
6. GÉNERO Y TRABAJO
7. UN ACERCAMIENTO TEÓRICO Y ACADÉMICO AL MOVIMIENTO LGBTI