

Humanismo, calidad e innovación

Experiencias en el Departamento de Humanidades
de la Universidad Santo Tomás

*Jeison Andrés Cardona Zuluaga, Kenia Karolina Latorre Cañizares
y Jenny Marcela Rodríguez Rojas*
Editores académicos



Humanismo, calidad e innovación

Experiencias en el Departamento
de Humanidades
de la Universidad Santo Tomás

Humanismo, calidad e innovación

Experiencias en el Departamento
de Humanidades
de la Universidad Santo Tomás

Jeison Andrés Cardona Zuluaga
Kenia Karolina Latorre Cañizares
Jenny Marcela Rodríguez Rojas
EDITORES ACADÉMICOS



Cardona Zuluaga, Jeison Andrés

Humanismo, calidad e innovación: Experiencias en el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás / Jeison Andrés Cardona Zuluaga, [y otros treinta autores], Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2019.

271 páginas; fotografías a color, gráficos, ilustraciones y tablas

Incluye referencias bibliográficas (páginas 263-271) e índices de autores

ISBN: 978-958-782-256-4

E-ISBN: 978-958-782-257-1

1. Investigación educativa - Colombia 2. Innovaciones tecnológicas - Aspectos sociales
3. Educación humanista 4. Humanismo - Educación superior 5. Ética – Investigaciones
6. Lectoescritura I. Universidad Santo Tomás (Colombia). Santo Tomás (Colombia).CDD
CDD 370.112 CO-BoUST



© Jeison Andrés Cardona Zuluaga, Kenia Karolina Latorre Cañizares y Jenny Marcela Rodríguez Rojas, editores académicos, 2019

© Jeison Andrés Cardona Zuluaga, Kenia Karolina Latorre Cañizares, Jenny Marcela Rodríguez Rojas, Jaime Oswaldo Linares Guerra, Jhon Alejandro Pérez Jiménez, Carlos Augusto Corredor Ramírez, Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal, Darwin Arturo Muñoz Buitrago, Alberto Ramírez Téllez, O. P., Carlos Mario Toro González, Julio César Murcia Padilla, Roberto Antonio Dáger Espeleta, Omar Asdrúbal León Carreño, José de Jesús Prada Valenzuela, Wilson Cardoso González, María Fernanda Galindo Martínez, José Andrés Toro González, Adriana Riaño Triviño, Diana Catherine Cely Atuesta, Jhon Fredy Maldonado Ruiz, Luis Antonio Merchán Parra, Clara Inés Jaramillo Gaviria, Diana Paola Sáenz, Astrid Yamile Rodríguez Arboleda, Víctor Manuel Núñez Pinilla, Smith Roberto Mateus Ferro, Andrés Felipe Rivera Gómez, Juan Alexis Parada Silva, Diana María Fuentes Nieto, Mayra Alejandra García Jurado y Johan Andrés Mendoza Torres, autores, 2019

© Universidad Santo Tomás, 2019

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991

editorial@usantotomas.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo en español: Grupo Editarte SAS

Corrección de estilo en inglés: Julieta Covo Méndez

Diagramación: Martha Cadena

Diseño de carátula: Juliana Pardo Torres

Impresión: DGP EDITORES S. A. S.

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-256-4

E-ISBN: 978-958-782-257-1

Primera edición, 2019

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

Contenido

INTRODUCCIÓN	15
GESTIÓN ADMINISTRATIVA	23
PROCESO DE FORMACIÓN HUMANISTA: UNA ESTRATEGIA PARA HUMANIZAR LA GESTIÓN	25
KENIA KAROLINA LATORRE CAÑIZARES	
JAIME OSWALDO LINARES GUERRA	
JHON ALEJANDRO PÉREZ JIMÉNEZ	
GESTIÓN ACADÉMICA	37
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y EL HUMANISMO EN EL SURGIMIENTO DE NUEVAS POSIBILIDADES DE SIGNIFICACIÓN	39
JEISON ANDRÉS CARDONA ZULUAGA	
CARLOS AUGUSTO CORREDOR RAMÍREZ	
KENIA KAROLINA LATORRE CAÑIZARES	
FIDEL MAURICIO RAMÍREZ ARISTIZÁBAL	
EL SISTEMA DE PUNTOS COMO PROPUESTA DIDÁCTICO-EVALUATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LAS HUMANIDADES	51
DARWIN ARTURO MUÑOZ BUITRAGO	
ALBERTO RAMÍREZ TÉLLEZ, O. P.	
CARLOS MARIO TORO GONZÁLEZ	
PROYECTO DE ÉTICA: FORMACIÓN ÉTICA Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO SU MÉTODO	67
JULIO CÉSAR MURCIA PADILLA	
ROBERTO ANTONIO DÁGER ESPELETA	

KOINONÍA: UN PROYECTO TEOLÓGICO AL SERVICIO DE LA CULTURA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	91
OMAR ASDRÚBAL LEÓN CARREÑO	
JOSÉ DE JESÚS PRADA VALENZUELA	
A PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN THE STRENGTHENING OF THE USE OF THE ENGLISH LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION	105
OMAR ASDRÚBAL LEÓN CARREÑO	
WILSON CARDOSO GONZÁLEZ	
MARÍA FERNANDA GALINDO MARTÍNEZ	
JOSÉ ANDRÉS TORO GONZÁLEZ	
GESTIÓN DE LA PROYECCIÓN	119
IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD PARA EL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO ESTUDIANTEL	121
ADRIANA RIAÑO TRIVIÑO	
DIANA CATHERINE CELY ATUESTA	
LAS CLASES MAGISTRALES COMO ESTRATEGIA EDUCATIVA EN EL DESARROLLO DE LAS HUMANIDADES	139
JHON FREDY MALDONADO RUIZ	
LUIS ANTONIO MERCHÁN PARRA	
LA LECTOESCRITURA Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL DHFI	157
CLARA INÉS JARAMILLO GAVIRIA	
CÁTEDRA HENRI DIDON Y SU APOORTE AL SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD CON HUMANISMO	179
DIANA PAOLA SÁENZ	
ASTRID YAMILE RODRÍGUEZ ARBOLEDA	
VÍCTOR MANUEL NÚÑEZ PINILLA	
SMITH ROBERTO MATEUS FERRO	

LA INVESTIGACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y FORMACIÓN INTEGRAL	195
ANDRÉS FELIPE RIVERA GÓMEZ JUAN ALEXIS PARADA SILVA	
ANÁLISIS. REVISTA COLOMBIANA DE HUMANIDADES: CINCUENTA AÑOS	217
DIANA MARÍA FUENTES NIETO MAYRA ALEJANDRA GARCÍA JURADO LUIS ANTONIO MERCHÁN PARRA	
SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN DE HUMANIDADES: LA EXPERIENCIA	229
JOHAN ANDRÉS MENDOZA TORRES JENNY MARCELA RODRÍGUEZ ROJAS	
CONCLUSIONES	
HUMANISMO Y CALIDAD: UN RETO POSIBLE	243
JEISON ANDRÉS CARDONA ZULUAGA KENIA KAROLINA LATORRE CAÑIZARES JENNY MARCELA RODRÍGUEZ ROJAS	
SOBRE LOS AUTORES	255
BIBLIOGRAFÍA	263

Las clases magistrales como estrategia educativa en el desarrollo de las humanidades

JHON FREDY MALDONADO RUIZ
LUIS ANTONIO MERCHÁN PARRA

En todas las culturas antiguas se presentaba la necesidad de transmitir los conocimientos que se iban acumulando con respecto a la manera como el ser humano se acercaba a la realidad e intentaba explicarla, a la vez que buscaba ejercer un dominio de esta para transformarla. Cada una fue encontrando su forma específica de relacionarse con su entorno, de modo que le dio una gran importancia a la transferencia de estos conocimientos en aquellos sujetos que tendrían el papel de mantener la identidad, cohesión y organización de su grupo social. Es así como surgen diversas modalidades de difusión de estos conocimientos que se iban acrecentando cada vez más en estos entornos.

Occidente asume dos grandes fuentes en cuanto a tradiciones educativas: la griega y la romana, de la cual asume posteriormente la tradición cristiana. De la primera se asume el estilo de formación donde los jóvenes son preparados en las artes, las áreas relacionadas con la filosofía, la gimnasia, la aritmética y la gramática. Es en este momento de la historia donde se determina poco a poco la necesidad de impartir la formación en establecimientos formales para su adecuado desarrollo. De la segunda, se asume la organización de procesos de enseñanza, a partir de la integración de las artes liberales: el *trivium*

(gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) (Cardona y Latorre 309). Finalmente, una tercera, que ha recibido sus fuentes y bases de las dos anteriores tradiciones, y a partir del pensamiento escolástico y de las figuras de Santo Tomás de Aquino y Pedro Abelardo, determina el surgimiento de un nuevo estilo de educación, el de las universidades (siglo XII).

Este nuevo estilo se caracterizó por una modalidad en la cual un grupo numeroso de estudiantes asistían a estos espacios para escuchar a reconocidos personajes en diferentes ámbitos del conocimiento y aprender de sus investigaciones y trabajos. Surge, de esta forma, una modalidad que se ha impuesto durante varios siglos, sin perder vigencia, a pesar de las críticas que haya podido acarrear durante el último siglo: lo que se ha denominado como la *clase magistral* (o *lectura*, en el caso de la lengua inglesa).

Esta modalidad es descrita por Pujol y Fons Martín (1981) como “una orientación marcadamente instructiva: se reduce en la mayoría de los casos, a mostrar o instruir a los estudiantes sobre algo [...]”. En estas informaciones lo que el profesor hace es, demostrar el qué, el por qué, el cómo, el cuánto o el cuándo del objeto del saber” (20). A este respecto, Miguel Zabalza (2007) agrega que este modelo

Tiene sus ventajas e inconvenientes. Entre las primeras está que permite hacer una presentación clara y sistemática de unos contenidos que se pueden ir actualizando constantemente, permite conectarlos con los conocimientos previos de los alumnos y reforzar aquellos aspectos cuya comprensión les ofrezca problemas. Permite mantener abiertas fórmulas de interacción que orienten al docente sobre el nivel de comprensión con que los alumnos van siguiendo sus explicaciones y poder así ofrecer un *feedback* inmediato cuando puedan surgir dificultades. Permite, también, hacer combinaciones entre teoría y práctica y concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global. Para que todo eso sea posible se exige una gran cualidad comunicativa por parte del profesor no solo para saber “decir” bien los contenidos (con claridad y orden) sino para saber “leer” la situación a través de diversos tipos de indicios (las caras, los gestos, las preguntas

de los alumnos) y reajustar la propia explicación en función de la marcha de la clase. (104)

De acuerdo con el estudio realizado en 1998 en la Universidad de Warwick, este autor plantea que son condiciones fundamentales para el adecuado desarrollo de las clases magistrales una organización secuencial de las ideas que permita una fácil toma de apuntes por parte de los estudiantes, que la información que se ofrezca sea clara para el auditorio, que dicha información resulte ser de utilidad para quienes asisten a este tipo de sesiones y que el docente tenga la capacidad de motivar e implicar a los asistentes (105).

Si bien es cierto que este tipo de estrategia educativa ha sido criticada en algunos momentos por considerarse que se puede convertir en un modelo unilateral, donde solo el docente es quien lleva el proceso y los estudiantes asumen un papel pasivo, de recepción de contenidos, donde prima la repetición y memorización de contenidos, abrumando a dichos estudiantes con la cantidad de temas que se planteen y sin posibilitar un contacto más directo y personalizado con el docente, la Universidad Santo Tomás, desde el DHFI, le ha apostado como una técnica capaz de superar estas dificultades y donde realmente se pueden generar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces, que permitan el desarrollo de las competencias y actitudes creativas, críticas y éticas, que partan de la misma realidad de los estudiantes y de las situaciones académicas, de forma que garanticen una articulación con los propósitos de la Universidad. Es por ello que, desde el 2014, el Departamento de Humanidades ha generado, para cuatro materias diferentes, la organización de clases magistrales que complementen el desarrollo de lo que se trabaja de manera formal en lo planteado en los diferentes syllabus de dichas cátedras. Se ha convertido en todo un reto durante estos cuatro años en que lleva implementándose, por cuanto ha implicado la revisión de las planeaciones de las materias, la integración de los componentes que cada uno de los docentes considera pertinentes en el desarrollo de sus propias cátedras, la articulación de los contenidos que se trabajan en dichas asignaturas con los intereses particulares de investigación de los docentes a los que se les ha encargado esta tarea de asumirlas, la profundización en elementos

que se consideran fundamentales para el desarrollo de la materia y de los procesos cognitivos y mentales establecidos a partir de ellas.

Implementación y desarrollo de las clases magistrales en la Universidad Santo Tomás

Desde la reapertura de la Universidad Santo Tomás el 7 de marzo de 1965, ha sido claro para esta que la formación integral juega un papel importante en el proceso educativo de cada uno de los estudiantes, de forma que se busca que ellos no solo amplíen sus marcos referenciales de conocimiento y sus perspectivas de comprensión de la realidad, siendo capaces de ofrecer alternativas o soluciones que respondan a las diferentes problemáticas de esta realidad, sino también manifestando pautas de comportamiento, valores y formas de actuar que se conviertan en verdaderos referentes de transformación social.

De acuerdo con esto, se puede ver que una de las tareas importantes de la USTA consiste en brindar los elementos y espacios que se vean necesarios y pertinentes para poder lograr en los estudiantes un mayor crecimiento de las actitudes y capacidades que requieran para un adecuado y eficaz desempeño profesional y humano en la sociedad. Es así como los estudiantes pueden percibirse a sí mismos como agentes activos capaces de intervenir en la sociedad y producir cambios sustanciales que favorecen un significativo progreso de la humanidad.

La concepción antropológica que sustenta el proceso educativo que ofrece la Universidad Santo Tomás plantea que las personas se constituyen como entidades autónomas con el potencial de acercarse al mundo y comprenderlo desde su propia capacidad de transformación. Es así como el ser humano es consciente de su posibilidad de crecimiento personal e intelectual que lo lleva a generar nuevas formas de respuesta frente a las diferentes situaciones que la realidad le pueda presentar.

En este sentido, los diferentes espacios académicos que ha organizado la Universidad pretenden ofrecer un currículo que plantee experiencias de aprendizaje, que integren los aspectos intelectuales y humanos necesarios para conducir a los estudiantes a desarrollar una comprensión racional y estructurada de la realidad, una apertura a esta que

le permita abordarla e integrarla a su propia cosmovisión, un discernimiento de las diferentes formas en que puede actuar frente a las situaciones problemáticas a que dicha realidad lo enfrenta y una búsqueda de posibilidades de diálogo que involucre otras formas de percepción y pensamiento que permitan contrastar, evaluar y complementar las posturas ya establecidas.

En el segundo periodo del 2013, el DHFI se planteó la necesidad de generar una nueva alternativa que le permitiera alcanzar cuatro objetivos:

primero, introducir al estudiante tomasino, de manera ejemplar, en las tradiciones, lógicas y protocolos específicos de la disertación académica; segundo, reforzar el carácter problémico y la vocación interdisciplinar que supone todo proceso de formación integral; tercero, fortalecer los vínculos entre investigación y docencia al interior del Departamento; y cuarto, proyectar al Departamento como referente fundamental del debate académico al interior de la Universidad. (Gómez Bello, Sebastián y Miguel 1)

Es así como se consideró que el espacio de las clases magistrales se constituye en la posibilidad de organización de actividades académicas complementarias a los espacios de clase donde se contribuyera de una nueva forma a la *traductio* y la *promotio* propia de nuestra naturaleza institucional, de modo que dichas actividades se convirtieran en un momento donde, a partir de una exposición de tipo dialéctico, se diera un ejercicio racional y discursivo que le permita al estudiante comprender una temática respectiva y aplicar su sentido crítico. Se pretendió que las clases magistrales fuesen un espacio donde se planteen posturas frente a temas específicos y se aborden problemáticas con una rigurosidad tal que se logren explicar con una hondura diferente de la que lo permiten las clases corrientes.

Así mismo, se consideró que este modelo educativo logra un valioso aporte a la producción del conocimiento, como lo son

los productos derivados de tales ejercicios. Abundan, en este sentido, los libros clásicos, de referencia, fruto de Lecciones Magistrales

y cursos dictados por pensadores, científicos e intelectuales de reconocido prestigio en casi todas las disciplinas. *Introducción a la sociología*, de Theodor Adorno, *Twenty Lectures*, de Jeffrey Alexander, *Verdad y Método*, de Hans-Georg Gadamer, o *El orden del discurso*, de Michel Foucault, son sólo una pequeña muestra de lo dicho anteriormente. Estos textos son en sí mismos una evidencia innegable de la importancia de este tipo de ejercicios, que permiten al profesor articular sus pensamientos, someterlos al escrutinio público, y finalmente producir un documento que permita futuros debates en ámbitos que exceden los límites del aula. (3)

Es por ello que las clases magistrales se convirtieron en el resultado de un proceso que vincula la docencia y la investigación, ya que no es fruto de las ideas improvisadas de un docente, sino que corresponden al producto de un camino riguroso de indagación frente a unos temas de interés personal y su intención y capacidad por transmitir dichos resultados y saber despertar esa misma pasión en los estudiantes. De esta forma, se le brinda “al estudiante un ejemplo de cómo llevar a cabo una disertación según estándares académicos. También permiten al catedrático articular sus investigaciones con sus labores docentes, y someter sus tesis a la discusión pública” (5-6).

Como metodología se propuso que se partiera de los núcleos problemáticos que orientan las planeaciones de las materias a las que hacen referencia para, con base en diferentes autores y perspectivas, formular unas reflexiones y conclusiones que sirvan de referente a las cátedras que involucra, de modo que se propenda por una renovación constante del currículo, manteniendo la importancia que la Universidad da a una cada vez más ajustada formación integral.

En cuanto a la justificación contractual para la asignación de docentes dedicados a esta labor, se planteó que

cada uno de los profesores que desarrollan estas cátedras cumple con otras responsabilidades dentro del Departamento. La más inmediata es la elaboración de materiales de enseñanza, la cual corresponde a la entrega de un libro académico fruto de su ejercicio en las Cátedras Magistrales que será lanzado en 2015. Además,

por su experticia, trayectoria en la universidad, formación y compromiso institucional, han asumido tareas de investigación, así como en el Comité Editorial del Departamento, Comité de Investigación del Departamento y en el Comité de Aseguramiento de Calidad; además de pertenecer a un Grupos Base (Área) en donde aportan y vinculan sus conferencias a partir del syllabus de la Cátedra acordado por la Mesa Nacional de USTA – Colombia. (8)

De acuerdo con esto, se dio inicio en el primer semestre de 2014 a la propuesta de las clases magistrales desde el DHFI. Para su organización, se partió de identificar las franjas en las que se lograra abarcar a la mayor cantidad de estudiantes, de acuerdo con la cátedra determinada, la disponibilidad de espacios adecuados para su realización y que implicara a la mayor cantidad de facultades. Se estableció dicha estructura de la siguiente forma:

Como se puede observar en la anterior tabla, se intentó abarcar la mayor cantidad de estudiantes a través de los grupos que coincidían en las franjas correspondientes, dando como resultado, en el primer semestre de ese año, un total de 1077 estudiantes a los que se pudo llegar con estas clases. En el segundo semestre de dicho año, se abarcaron 1080 estudiantes, logrando mantener la cobertura inicial planteada para ese primer año. Se estableció que cada grupo tendría dos sesiones al mes de la correspondiente cátedra magistral, de modo que cada uno contó con la posibilidad de asistir a siete encuentros durante el semestre, en las respectivas cátedras, cuyos temas giraron en torno

Tabla 3. Organización de clases magistrales 2014

Cátedra	Sesiones al semestre	Grupos	Cantidad de estudiantes
Filosofía Política	24	9	273
Epistemología	24	9	266
Cultura Teológica	24	9	288
Ética	24	9	250
Total			1077

Fuente: elaboración de los autores según los datos de la secretaría del DHFI.

a filosofía política, epistemología, cultura teológica y ética. En la tabla 4 se indica cómo se determinó, en este primer año, que podría ser la dinámica de desarrollo de las clases.

Esta dinámica permitió que hubiera una cierta homogeneidad en las cátedras magistrales (sin perder de vista que cada docente le podía imprimir su propio estilo), generando una identidad a las cátedras magistrales ofrecidas por el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad (DHFI) Santo Tomás, de modo que los estudiantes pudiesen identificar líneas y aspectos fundamentales representativos de esta metodología y propios de dicho Departamento. Si bien es cierto que se establecieron dichos criterios, estos no son totalmente rígidos, sino que se convirtieron en un modelo adaptable a las circunstancias, estilos del docente y necesidades de los grupos y temáticas.

Adicionalmente, se acordó que el desarrollo de estas clases magistrales, ya que obedecen a un proceso de investigación del docente asignado donde se profundizan aspectos específicos de los programas de las materias a las que se hace referencia, debería tener un producto concreto que respondiera a dicho objetivo investigativo, que fuese publicable y que permitiese evidenciar los resultados de dichas investigaciones. Se plantearon, por tanto, dos opciones a los docentes: un libro

Tabla 4. Dinámica de las clases magistrales

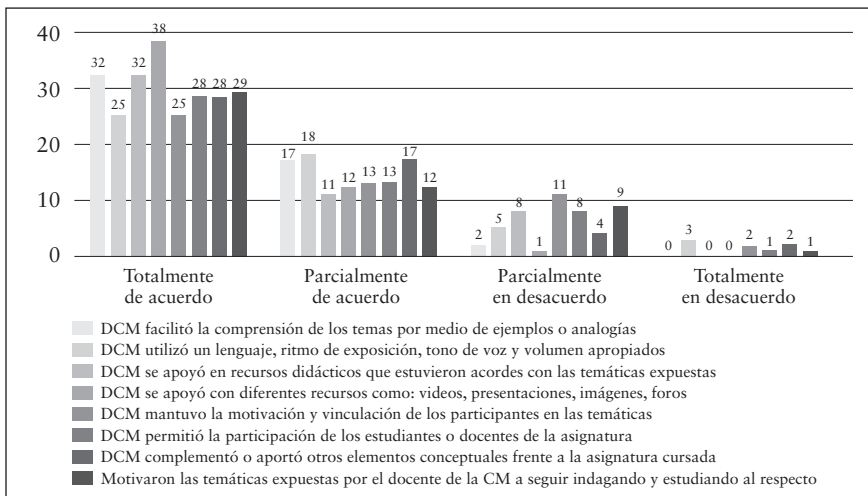
Momentos	Tiempos
1. Presentación del tema-problema	15 min
2. Participación motivada y exploratoria por parte del auditorio sobre el tema-problema	10 min
3. Contextualización participativa de la problemática	25 min
4. Desarrollo, profundización e implicaciones del tema-problema en la vida personal, profesional y laboral del estudiante tomasino próximo a graduarse	40 min
5. Participación abierta del auditorio ante el desarrollo y ampliación de tema-problema	10 min
6. Conclusiones y cierre	10 min
Total	110 min

Fuente: elaboración de los autores, según las orientaciones del DHFI para las cátedras magistrales.

o un artículo científico. Fruto, entonces, de este proceso, durante estos cuatro años se han publicado los siguientes libros¹: *La ética en tiempos de esperanza. De la mentira de los males de la caja de Pandora o de la verdad sobre la esperanza como cura* (2015), *Miscelánea epistemológica* (2015), *Walter Benjamin: ¿pesimismo o utopía?* (2015), *Condiciones básicas para hablar de política en Colombia* (2017), *Antropología del cuidado* (2017).

De este primer año cabe resaltar que hubo una buena acogida por parte de los estudiantes, quienes resaltaron como ayudas pedagógicas en el desarrollo de dichos espacios los recursos de apoyo, los ejemplos o analogías, la motivación a la participación por parte de los estudiantes, la relación con las materias a las que hace referencia y el lenguaje, ritmo de exposición y tono de voz del docente, esto se evidencia a través de la figura 10, elaborada por el Comité de Calidad del DHFI para la evaluación del primer año.

Figura 10. Evaluación de los aspectos pedagógicos y didácticos de las cátedras magistrales de 2014



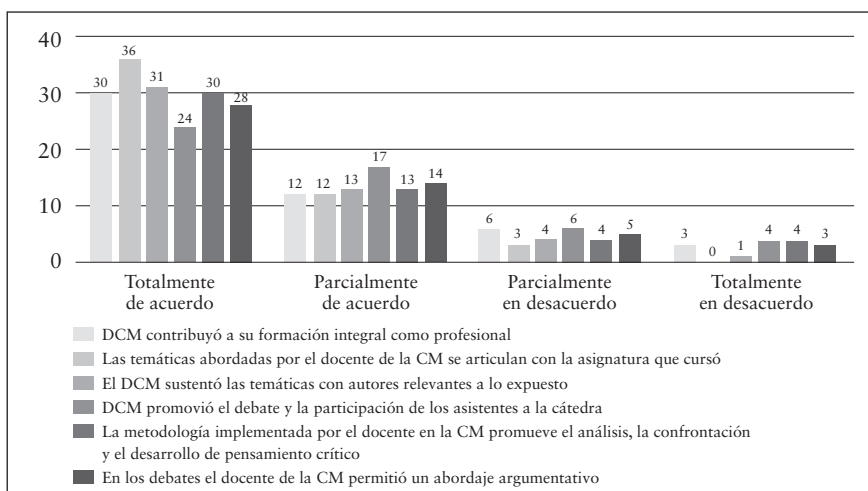
Fuente: tomado del Informe General de Resultados de las Magistrales.
Comité de Calidad del DHFI.

1 Resulta importante recordar que el proceso editorial requiere varios meses y que, por ende, los libros no se publicaron en el mismo año de las cátedras magistrales.

Igualmente, en cuanto a los aspectos temáticos, en dicho año los estudiantes concluyeron que las temáticas fueron pertinentes, por cuanto complementaron adecuadamente los programas de cada una de las materias de humanidades a las que hicieron referencia y respondieron realmente a un proceso de investigación sobre los temas desarrollados (figura 11).

De la experiencia llevada a cabo durante dicho año y del informe que entregaron al finalizar el año, los docentes que participaron como conferencistas de las clases magistrales reafirmaron que estas son un complemento al trabajo desarrollado por un docente en el interior de la cátedra misma, siendo un ejercicio paralelo de profundización e intercambio de ideas. Concluyeron que este proceso pedagógico redundaba en bien de los estudiantes, que tienen, por así decirlo, a dos profesionales que los acompañan en la cátedra para responderles a sus interrogantes, de modo que cuentan con dos voces que los estudiantes pueden contrastar y enriquecerse con sus experiencias. Además, lejos de la concepción clásica de las cátedras magistrales pasivas (como un espacio de escucha y toma de nota por parte de los estudiantes y de un profesor conferenciante), esta experiencia ha apostado por un espacio creativo centrado en el estudiante, a quien va dirigido el esfuerzo para

Figura 11. Evaluación de aspectos temáticos



Fuente: tomado del Informe General de Resultados de las Magistrales, 2014.
Comité de Calidad del DHFI.

que los contenidos de las cátedras impacten, primero en su pensamiento, luego en su lenguaje y, por último, en su actuar. Finalmente, concluyeron que la concepción de la cátedra magistral es eminentemente humanista, es decir, se presenta un desarrollo cualificado de la información para que se convierta en formación de ideas y que lleven a la transformación de la realidad social.

Para el año 2015 se mantuvo la misma cantidad de cátedras magistrales, con cuatro docentes nuevos en esta experiencia, de forma que se diera la posibilidad a otros integrantes del DHFI de la Universidad Santo Tomás para que participaran de estas actividades y pudiesen brindar un nuevo enfoque y nuevas temáticas a lo ya realizado en el año anterior. De esta manera, se pretendió garantizar la renovación de las cátedras magistrales. La organización de las franjas académicas de las materias permitió una mayor cobertura, en comparación a la lograda en el primer año, ya que en los dos semestres de dicho año se alcanzó un aumento en la cantidad de estudiantes que pudieran asistir, llegando a un promedio de 1275 estudiantes en los dos semestres del año. Del informe entregado por los docentes que estuvieron a cargo de dicha actividad durante ese año resaltaron lo siguiente:

Las Cátedras Magistrales de Epistemología, Cultura Teológica, Filosofía Política y Ética se justifican en tanto estrategias llamadas a generar encuentros y espacios de discusión orientados a ampliar el horizonte de sentido crítico, ético y creativo de las personas, los saberes y el contexto social.

Las Cátedras Magistrales amplían el horizonte de sentido crítico en la medida en que promueven la capacidad de las personas a evaluar y someter a juicio tanto las prácticas culturales en las cuales devienen sus vidas, como los saberes y teorías heredadas de la tradición. Dado que los problemas no tienen solución absoluta sino respuestas históricas, la confrontación crítica ayuda a las personas, en primer lugar, a identificar el conocimiento sobre la realidad como una práctica dinámica que pone de relieve problemas y resoluciones ensayadas por las distintas comunidades sociales a lo largo de la historia; en segundo lugar, ayuda a las personas

a examinar y evaluar las prácticas sociales y académicas a la luz de criterios claros, ya sean epistémicos, teológicos, políticos, éticos o de otra índole; y en tercer lugar, promueve a las personas a concebirse como *facientes veritatem*, es decir, como agentes de conocimiento y praxis social, capaces de posicionamientos académicos serios y rigurosos. [...]

Las Cátedras Magistrales amplían el horizonte de sentido creativo en la medida en que presentan investigaciones innovadoras que promueven la capacidad propositiva de las personas. La formación integral no solo tiene por objeto educar profesionales de calidad a partir de saberes establecidos. También tiene el propósito de empoderar a las personas para desarrollar modelos teóricos y operativos que posibiliten la transformación y el mejoramiento tanto del saber, como de la realidad. La formación de la creatividad implica dinamizar el conocimiento y la cultura heredados hacia propuestas innovadoras que, por un lado, hagan progresar el saber y, por otro lado, respondan de forma inédita a las problemáticas, necesidades, exigencias y retos que demanda la realidad.

Dado lo anterior, las Cátedras Magistrales se justifican porque constituyen una estrategia idónea que pone la investigación desarrollada por los profesores del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la USTA al servicio de los núcleos problémicos, los ejes misionales, las funciones sustantivas y los retos sociales que caracterizan la formación integral y humanista propia de la Identidad Tomasina. (Farfán Moreno, et al.)

En 2016 se hizo un gran esfuerzo por aumentar la cobertura de estudiantes, llegando a cubrirse en el segundo semestre de ese año a más de 3000 estudiantes. Nuevamente se le dio la posibilidad a otros docentes para que estuvieran a cargo de estos espacios, de modo que generaran nuevas ideas y proyectos respecto a las cátedras magistrales. La experiencia vivida en los dos años anteriores permitió ensayar el que asistieran no solamente los estudiantes que pertenecían a las materias que se relacionaban directamente con las temáticas de las cátedras magistrales, sino que se involucró a estudiantes de materias relacionadas

con las temáticas abordadas aunque no cursaran la materia a la cual pertenecía la cátedra, logrando fortalecer la visión de interdisciplinariedad y articulación entre diferentes áreas del conocimiento. Fue un reto para todos los docentes, especialmente de cátedras magistrales, pues implicó generar investigaciones y discursos que fueran incluyentes en diferentes ámbitos, de modo que los temas que se propusieran abarcaran también intereses y expectativas de los docentes y estudiantes de campos diferentes.

En la tabla 5 se muestran las temáticas que se plantearon de acuerdo con las cátedras magistrales propuestas.

La manera como se determinó, en este tercer año, que podría ser la organización de desarrollo de las cátedras magistrales fue la siguiente: presentación del contenido de la jornada; preguntas generadoras o interrogantes suscitadores; saberes previos o espacio para exponer percepciones o conocimientos sobre las temáticas centrales por parte de la asamblea; profundización magistral en la temática; espacio para

Tabla 5. Lista de temas de las cátedras magistrales 2016

Cátedras magistrales 2016	
Cátedra	Temas
Epistemología	¿Qué nos hace humanos? Entre lo obvio y lo insondable
	Del <i>thaumazein</i> al crepúsculo: asombro, curiosidad y perplejidad
	Habitar el lenguaje: ¿no es el medio, es el medium!
	¿Cuál verdad?: el espíritu de la ciencia en tiempos de barbarie
	Sociedades archipiélago: descentramientos y fronteras
	Prácticas del cuidado en el sujeto crítico
Filosofía Política	Condiciones básicas para hablar de política en Colombia
	¿Qué es la geopolítica?; una mirada a la tragedia en Oriente Medio
	Dicotomías complejas: ¿liberales o socialistas?, ¿izquierda o derecha?, ¿neoliberales o socialistas del siglo XXI?
	Una problemática conceptual y política: ¿medios de información o medios de comunicación?
	De individuos a sujetos críticos, y por qué no, a sujetos políticos
	El amor: ¿la expresión esencial de la política?

Cátedras magistrales 2016	
Cátedra	Temas
Ética	¿Y a mí qué me importa? En una sociedad indiferente una ética solidaria
	¿De cómo estamos inmersos en una vida tóxica? ¿Camino a la extinción?
	La apuesta por una vida saludable: la actividad física y el buen sentido del humor
	La vida buena: ¿cuál es el compromiso del ser ético en la construcción de una vida buena, digna, justa y feliz?
	¿Qué hay de malo en matar o en matar-se? Homo consumista versus homo responsable
	Logoterapia: una vida con sentido. La vida como un <i>ethos</i> filosófico

Fuente: elaboración de los autores.

Tabla 6. Lista de temas de las cátedras magistrales 2017

Cátedras magistrales 2017	
Cátedra	Temas
Epistemología	Una evolución abierta a todas las posibilidades
	Fábrica de identidades e identidades transnacionales
	Conciencia, operar, habitar la realidad
	La conciencia afectada
	Narrativas, apropiación significativa de la realidad. Muchos mundos, muchas decisiones
Antropología	Naturaleza y cultura
	Lenguaje y técnica
	Técnica y tecnología
	Transhumanismo y antropología
	Subjetividades emergentes. Sistemas socio-técnicos culturales
Ética	Toma de conciencia de tiempo. Pensando la ética desde la neuroeducación
	Enfermedad moral y emergencia ética: ¡más virtudes, menos vicios!
	Las tecnologías emergentes: riesgos morales y dignidad humana
	La perspectiva de la neuroética: cerebro ético, cerebro espiritual
	Reencantar la vida: liderazgo moral y espiritualidad

Fuente: elaboración de los autores.

preguntas de la asamblea, aportes, disertaciones, comentarios, acotaciones; y, finalmente, conclusiones.

En el caso de 2017, se tomó la decisión de cambiar una de las cátedras magistrales: se cambió Filosofía Política por Antropología, con el fin involucrar investigaciones y reflexiones en torno al ser humano directamente. Así mismo, se mantuvieron las otras dos cátedras, Ética y Epistemología, pero nuevamente con la variación de los docentes, para mantener la innovación de las temáticas y maneras de presentar los tópicos a tratar. Este ajuste también permitió involucrar un número mayor de estudiantes, llegando a un promedio de 3400 estudiantes por semestre. Por la dinámica que se ha generado en los anteriores años de profundización de temas específicos de las materias, este año se pudieron plantear unos temas considerablemente diferentes que recogieran nuevas posibilidades de análisis frente a los contenidos de las materias a las que hacen directa relación.

Experiencia desde el magistral

En la vida académica el docente realiza una construcción de lo que significa ser docente. En ese proceso se perfila la enseñanza, la investigación y la proyección de unos saberes que se entroncan en la articulación de redes de trabajo. Gran parte de la construcción de la docencia está dedicada a la enseñanza, la cual se consolida en espacios cerrados, cuadrados, donde su voz se hace visible y espera realizar transformaciones individuales y colectivas; cada día esta persona trabaja por reinventarse en un espacio tan pequeño y en medio de otros seres humanos que le validan como portador de conocimientos. En ese escenario él es el director de la obra que construye en cada semestre: es el guionista, utilero, actor y, en ocasiones, público. Allí consolida un *syllabus* que irá desarrollando a través de mediaciones —y mediciones de tiempo (Carrera-Santafé y Luque-Guerrero)—, representando con su voz y su cuerpo, con su teatralidad particular, el guion que ha construido, con estrenos espectaculares que le dan alegría y con actos, que aunque esperaba fuesen dignos de un Óscar, le hacen quedarse solo y triste en el escenario.

Además, estos espacios en los que ha de ejercer la vida académica, como su vocación, se hacen exigentes por cuanto hoy, en el marco del sistema capitalista, requieren unas mediciones por cuenta de estadísticas, de compromisos administrativos y de la calidad; el docente está inmerso en el mundo académico (su finalidad), aunque a diario se le recuerda la importancia de mantener el cumplimiento de “las metas” que son impuestas. Quizá por ello, pensar en el docente como aquel peripatético que dedica el tiempo a caminar con las ideas para debatirlas y construirlas parece difícil en los tiempos del consumismo.

En este escenario de desarrollo, de calidad, de consumo, aparecen los magistrales como forasteros del tiempo (Bauman 46). Se es forastero a los ojos de los demás por cuanto no cumple y no se ajusta como ellos en los tiempos, espacios y responsabilidades académicas. Se es juzgado prematuramente por muchos porque para ellos el magistral se desvanece de la escena “productiva”, sin embargo, esto no afecta al magistral, pues él sabe que este es un momento para hacer resonar los espacios del silencio: el objetivo es claro, tiempo de ocio para pensar(se), desandar los pasos y reconstruir su conocimiento. Eso hace a los magistrales personas capaces de asumir retos propuestos para cumplir con algo más que una tarea, un compromiso, un deber ser y, tal vez, más allá de mantener el trabajo en las exigencias actuales. Surge la duda de si este tiempo es un premio o un castigo. La respuesta no se encuentra con facilidad, llega en la medida que transcurren los días, donde se abre la posibilidad de solidificar las bases de la construcción del conocimiento, donde el tiempo queda muerto, el reloj se detiene y solamente se utiliza para pensar(se), apasionarse y enamorarse del conocimiento. Ellos lo disfrutan, las exigencias administrativas se detienen, el aula desaparece de la escena, tan solo queda el guionista, quien prepara su obra para unas cuantas sesiones. De esta manera, el magistral se dispone para la vida académica, tiene la oportunidad de reinventarse, de innovar sin la presión del ahora. La apuesta y la confianza administrativa son ambiciosas, por ello el compromiso entre el magistral y la universidad es un pacto de respeto.

En esa lógica, la cátedra magistral se configura como un tiempo muerto, un año en el cual se abre espacio para investigar, pensar, leer, interpretar y comprender la realidad en que el docente magistral se mueve.

Es un tiempo robado a la aceleración de la vida actual que exige rendimiento total (Han 16). Tiempo para detenerse (Han, *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* 123-126) sobre cuestiones que quizá para muchos no tienen la menor relevancia y que, sin embargo, para el magistral se configuran en temas que le desvelan, emocionan y hacen que se centre, se con-centre. Es un lapso en el cual deja de lado su competencia *multitasking* (Han 21) que le exige como *animal laborans* (Arendt 164-171), para contemplar(se), para estar en una sola actividad: jugar con el conocimiento, ir tras de él, seguir sus huellas y, tal vez, descubrir algo. En este tiempo acelerado en que el magistral es un forastero, la clase magistral se consolida como tiempo muerto para desarrollar o perfeccionar una línea de pensamiento, para investigar sobre temas diversos en el marco de la antropología, la epistemología, la filosofía política, la cultura teológica y la ética.

En ese sentido, el paréntesis se abre para que en la lectura de la realidad y de otros autores el magistral encuentre abrevadero para su pensamiento. Se lee la realidad a través de la lente de cada cátedra porque con ello se enriquecen los *syllabus* y los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar otros discursos alternos a los de sus docentes. Se leen otros autores para alimentar las perspectivas que se tienen. La lectura se constituye en una compañía constante que en otros tiempos sería imposible tener. Con esta acompañante el tiempo se detiene. El magistral abreva en lugares exclusivos de su interés, en lecturas que quizá había dejado pendientes y que ahora tiene la posibilidad de retomar.

Además, dentro del paréntesis la lectura lleva al magistral, a este forastero, hasta las riveras de la interpretación. Como no está agitado, acelerado y sometido a la cotidianidad ha tenido tiempo para notar las diferencias, para desencantarse, decepcionarse y sorprenderse de las experiencias y prácticas que lee en la realidad. Rumia lo que lee, lo contrasta y saca sus propias conclusiones. Toma una postura y desde allí trata de construir una narrativa que organice, secuencie y dé sentido a la acción humana que ve (Ricoeur 58). Toma ese fragmento de la realidad para estudiarlo y establecer hipótesis que le permitan comprender lo que sucede. Establecer una postura sobre la realidad también hace que se comprometa, que se haga responsable por lo que dice y hace. Finalmente, ese es el trabajo del investigador y, desde luego, del magistral.

Fruto de esta experiencia se espera que el magistral ofrezca como resultado de sus investigaciones productos académicos como ponencias, artículos, capítulos de libros o libros, los cuales serán compartidos con la comunidad académica y con la sociedad en general por medio de asistencia a coloquios, congresos nacionales e internacionales, participación en documentales, entrevistas de radio y prensa. Podría decirse que el guionista presenta su obra en diferentes escenarios donde resalta el valor del conocimiento, de la academia y del *alma mater* que permite construir esta realidad. Es así que la magistral abre paso frente a nuevas oportunidades de ser docente donde los escenarios son diferentes, por lo cual las mediaciones utilizadas han de ser atractivas, todo se vale para capturar la atención del público a quien el magistral ha de invitar a creer en su apuesta investigativa y a hacerlos parte de ella.

Otro aspecto relevante de la magistral es precisamente que dichos avances investigativos se comparten con los estudiantes. A ello dedica una serie de sesiones por semestre. En esos espacios el magistral va interactuando con sus colegas y estudiantes, quienes se transforman en crisoles que van tomando el pulso a la calidad de los avances. En medio de cuestionamientos, comentarios y posturas a favor o en contra, el magistral descubre la ruta más feliz para hacer pasar sus pensamientos. Allí camina, ve el paisaje, se devuelve y sigue su ruta de forastero. Esta es una oportunidad para que tanto el magistral como los docentes y estudiantes acompañantes enriquezcan sus perspectivas y discursos académicos. En ese sentido, la magistral ajusta los intereses particulares de investigación del docente magistral y los hace interactuar con las particularidades del *syllabus* de las cátedras en que se desarrolla. De ahí que los estudiantes obtengan de primera mano las reflexiones, avances y resultados del magistral. Este ejercicio se consolida en una singular red de construcción de conocimiento en la que el espacio de la magistral abre la posibilidad para que estudiantes y docentes interactúen a favor de un diálogo ocioso.

La lectoescritura y la gestión del conocimiento en el DHFI

CLARA INÉS JARAMILLO GAVIRIA

El conocimiento tácito (individual) y explícito (colectivo) conforman el capital intelectual de una organización; por ello requieren fluir a partir de la interacción social, de manera que retroalimente tanto a los individuos en particular como a la organización en general, como se establece en el modelo SECI de creación de conocimiento organizacional desarrollado por los japoneses Nonaka y Takeuchi (1995). El Proceso SECI se denomina así por los modos de conversión del conocimiento, como afirma Nonaka (citado en Chiva y Camisón 135).

- Socialización (*tácito a tácito*, asimilación): proceso para adquirir conocimiento tácito a través de la socialización de experiencias y tradiciones de manera que el conocimiento novedoso fluye y se incorpora a la memoria colectiva que posee la organización.
- Exteriorización (*tácito a explícito*, expresión): proceso para convertir conocimiento tácito en conceptos explícitos para ser integrados a la cultura de la organización.
- Combinación (*explícito a explícito*): es el proceso de recolección de conocimiento explícito proveniente de actas de reunión, correos y demás fuentes que se puedan organizar, confrontar y catalogar para formar bases de datos para producir conocimiento explícito.

- Interiorización (*explícito a tácito*): es un proceso donde se analizan las experiencias adquiridas para elaborar las propuestas donde se pondrán en práctica los nuevos conocimientos, de manera que se incorporan en las bases de conocimiento tácito de los miembros de la organización y en sus prácticas de trabajo.

Como se puede observar, las organizaciones cuentan con dos elementos clave para movilizar y hacer más productivas sus empresas: el conocimiento tácito (que es propio y difícil de transferir) y el conocimiento explícito (que es capaz de ser articulado, expresado y comunicado). Cada uno aporta una parte de lo que sería el “capital intelectual” que dinamiza la organización. Por ello, se requiere la interacción de los dos, para que la organización esté en constante crecimiento y retroalimentación. Las organizaciones requieren de un conjunto de datos organizados y analizados para que aporten información (conocimiento explícito). Pero también requiere de personas que con sus conocimientos, intuición y sabiduría identifiquen, estructuren y utilicen la información para obtener resultados (conocimiento tácito). Esta interacción es la que permite que la información se convierta en conocimiento vital para que la organización genere estrategias y asuma riesgos que le permitan responder a las dificultades mediatas y proyectarse al futuro.

Desde esta perspectiva, en 1995, las directivas de la Universidad Santo Tomás, conscientes de la necesidad de gestionar el conocimiento, implementaron diferentes mecanismos y propuestas para verificar que cada uno de los procesos desarrollados en la institución estuvieran enmarcados en los mejores estándares de calidad y así alcanzar el aseguramiento de la calidad; reconocimiento que la llevó a obtener la Acreditación de Alta Calidad en octubre de 2011. Adicionalmente, este logro los llevó a generar estrategias y asumir retos para proyectarse al futuro y asumir el reto para obtener la acreditación multicampus, a partir de la gestión y aplicación de una cultura de la planeación, la eficiencia de la gestión, la cultura de la calidad, el sistema de información y el desarrollo de su planta física, reconocimiento que obtuvo en enero de 2016, como lo indica Laura Bermúdez (2015):

Para la Acreditación Institucional Multicampus, la Universidad se valió de la evaluación y autoevaluación, como herramientas fundamentales para el diagnóstico y el conocimiento del panorama general y particular de la institución. A partir de diversos ejercicios participativos, que incluyeron a toda la comunidad tomastina, se realizaron encuestas a varios de sus integrantes; además, se elaboró una valoración de la situación y el contexto universitario desde diversos ángulos. (303)

A partir de lo expuesto, este capítulo versará, por un lado, sobre el proceso de gestión del conocimiento que se inició en 2013, en el interior del DHFI de la USTA, sede Bogotá, con la finalidad de generar estrategias que le permitieran responder a las dificultades mediatas y proyectarse al futuro. Y, por otro lado, sobre el proceso que se ha realizado al interior del Grupo Base de Lectoescritura y su interacción para gestionar el conocimiento al interior del DHFI y de este con la USTA Colombia, como lo señala Miguel Moreno (2015):

El Departamento se encamina en el proceso de consolidarse en la Universidad, en toda Colombia y así mismo, en convertirse en un referente para otras instituciones a nivel regional, nacional e internacional. En esa medida, el Departamento de Humanidades y Formación Integral Bogotá se proyecta en comunión con los demás Departamentos en la USTA Colombia, respetando la identidad y necesidades particulares de cada sede y seccional, pero trabajando mancomunadamente. (140)

Para cumplir con el cometido propuesto, se realizará el siguiente recorrido: en primera instancia, se explicitará el proceso de conformación y estructuración del Grupo Base de Lectoescritura; en segunda instancia, se indican los procesos de planeación, implementación, seguimiento y mejoras que se han realizado a lo largo de estos cinco años; y, por último, se señalan las dificultades, los logros y las estrategias que han permitido asumir riesgos para responder a las dificultades mediatas y proyectarse al futuro.

El proyecto de lectoescritura en el DHFI

En noviembre de 2012, fecha en que el padre Alberto Ramírez, O. P., propuso la creación del Grupo Base de Lectoescritura, en el DHFI, se inició la pesquisa de los antecedentes históricos que permitieran recolectar la información requerida (conocimiento tácito y explícito) para sistematizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura desde los orígenes del Departamento de Humanidades en 1999, como lo indica Miguel Moreno: “Para 1999, la formación humanística se aparta académica y administrativamente de la Facultad de Filosofía; esta separación da origen al Departamento de Humanidades” (132).

Al hacer seguimiento a la información se encuentra que gran parte de ella era conocimiento tácito (individual), pues estaba en la memoria de cada una de las personas que conformaron el Departamento desde sus inicios en 1999 y la otra parte era el conocimiento explícito (colectivo) que se evidenciaba en algunos documentos, artículos y textos que se habían producido a lo largo de los 14 años, pero que no habían sido catalogados en una base de datos que nos permitiera convertirlo en conocimiento explícito. Por la información que se logró recolectar se constata que fueron numerosos los proyectos que se enfocaron en la formación y participación de la comunidad tomasina para mejorar los procesos de lectura y escritura en la institución; sin embargo, fueron pocas las evidencias que quedaron de dichos procesos, pues se perdieron en la gestión documental individual que realizó cada uno de sus gestores.

Sin embargo, en 2004, al interior del Departamento, los docentes comienzan a reflexionar sobre la relación entre los índices de deserción y fracaso académico y las deficiencias que presentaban los estudiantes en el momento de interpretar adecuadamente los textos o los problemas que se le plantean en las evaluaciones y en los procesos de argumentación requeridos para sustentar las respuestas en la educación superior. Y, como plan de mejora se inician los cursos de nivelación en lectoescritura para estudiantes neotomasinos, cuyo objetivo es que los estudiantes que ingresan a la universidad fortalezcan sus habilidades comunicativas y su proceso académico, de manera que pueda responder al quehacer de cada disciplina o área de conocimiento

de forma crítica, argumentativa y propositiva al nivel de exigencia de la educación superior (C. Jaramillo 33-34).

Estos cursos se realizaron en las dos semanas que anteceden el inicio de cada semestre; los acompañaron los docentes del Departamento de Humanidades y contaron con el material que diseñaba el grupo asignado para liderar el proyecto en cada periodo, como se indica en la siguiente relación:

- Nivelación lectoescritura 2005-2011. Proyecto liderado y ejecutado por el Departamento de Humanidades.
- Nivelación Lectoescritura 2006-2011. Grupo de investigación Fray Luis de Granada, estudios del lenguaje: Departamento de Humanidades. Categoría: D. Línea Medular: Fray Luis de Granada, O.P. Literatura y retórica. Texto base: Becerra, Witton (2008). *Leer y escribir. Teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Nivelación lectoescritura 2012 y 2013/1. Proyecto liderado y ejecutado por el Departamento de Humanidades. Grupo de investigación Fray Luis de Granada.
- Curso de Habilidades Comunicativas VUAD 2012/2. Proyecto liderado por el Departamento de Bienestar y la Facultad de Ciencias y Tecnologías de la VUAD. Para este curso se diseñaron aulas virtuales, material didáctico, instrumentos de evaluación y objetos virtuales de aprendizaje. Este curso piloto contó con la participación de cien estudiantes de las dos Facultades de la VUAD.

En 2013, se consolidó el Grupo Base de Lectoescritura, conformado por el docente que coordina los procesos académicos y administrativos ante el DHFI y los docentes que acompañan los cursos. Este equipo está encargado de diseñar y ofertar los cursos de inducción en procesos de lectoescritura para estudiantes neotomasinos y los cursos para estudiantes de las diferentes facultades y los diplomados para docentes.

Adicionalmente, con el apoyo de la Oficina de Educación Virtual, se implementaron los OVA (objetos virtuales de aprendizaje) como herramienta didáctica para el trabajo independiente de los estudiantes en modalidad presencial. En este sentido, las estrategias virtuales que posibilitan la interacción e interactividad —como OVA, instrumentos de evaluación, foros, chat, entre otros— han innovado y enriquecido el proceso de aprendizaje de lectoescritura, con la finalidad de que los estudiantes fortalezcan sus habilidades comunicativas. En los OVA se consolidó la propuesta metodológica del proceso de aprendizaje con el fin de que tanto los docentes como los estudiantes accedieran a los recursos para despejar dudas, practicar o repasar los temas durante o fuera de clase (C. Á. Jaramillo 3-4).

Procesos de planeación, implementación, seguimiento y mejoras realizados durante estos cinco años

Adicionalmente, en ese mismo año, en el interior del DHFI se inició el proceso de gestión documental con la finalidad de organizar, confrontar y catalogar la información, por lo cual se comenzó con el proceso de recolección de conocimiento explícito proveniente de actas de reunión, correos y demás fuentes que permitieran sistematizar la información y tenerla a la mano para su verificación y consulta. Seguido de ello, se consolidaron redes de gestión de la información a partir de la constitución de comités de gestión administrativa y grupos base para la gestión académica articulados desde la dirección del departamento, la coordinación general, la coordinación académica y el comité de calidad. Este proceso exigió la unificación de formatos, procesos de gestión y almacenamiento de la información, con lo cual se contó con el apoyo de las diferentes unidades académicas y de la Ugicu.

Durante este periodo fue necesario transformar la cultura interna del DHFI y dar paso a la innovación. Al inicio del proceso no fue fácil que los docentes se acostumbraran a elaborar las actas, a partir de los formatos establecidos y eran recurrentes las no conformidades, porque la información estaba incompleta, los formatos mal diligenciados

o se había archivado en la carpeta que no correspondía. Sin embargo, en la medida que se fue comprendiendo que el nuevo sistema permitía evidenciar los logros obtenidos, reflexionar sobre las falencias y elaborar planes de mejora, las dinámicas de gestión documental se fueron agilizando e interiorizando al interior de las personas que conforman el DHFI.

Al siguiente año, 2014, la Dirección del DHFI apoyó ampliar la planta docente del Grupo Base de Lectoescritura y se elaboró el primer Plan Operativo que estaba adscrito al Comité de Proyección Social del DHFI, ente encargado de recolectar y gestionar la información ante las directivas del DHFI.

Durante este año se realizaron proyectos que impactaron otras sedes de la Universidad de manera que se participó en la consolidación de la USTA Colombia con varios proyectos:

- *Curso de Inducción a Estudiantes Neotomasinos de la Sede en Villavicencio 2014/1*: Este proyecto fue liderado y ejecutado por el Departamento de Humanidades, en cabeza de la Coordinación en Lectoescritura. Para esta ocasión, se contó con 600 alumnos de la USTA Villavicencio.
- *Diplomado USTA Colombia 2014/1*: Este proyecto contó con la participación de docentes de las sedes de Bogotá, Medellín, Tunja y Villavicencio.
- *Taller de cuento Niños 2014 periodo intersemestral*: Actividad realiza como apoyo a los procesos de Bienestar Universitario de la USTA, dirigido a hijos de los empleados de la Universidad.
- *Elaboración de preguntas para realizar un simulacro saber Pro en lectura crítica*: Este proyecto contó con la participación de los docentes del Grupo Base de Lectoescritura.

Adicionalmente, se comenzó a sistematizar la información del proceso y los resultados obtenidos en las actividades académicas, por ello se entregaron a la Dirección del DHFI los siguientes informes:

Tabla 7. Plan operativo 2014 del DHFI

Eje: Comunidad Universitaria					
Programa: Formación Universitaria					
Estrategia: Política Identidad y Cultura Institucional. Desarrollar acciones hacia la comunidad universitaria, que promuevan y fortalezcan las dimensiones del ser humano contempladas en el PEI, formando integralmente mejores seres humanos.					
Comité: Lectoescritura					
Cátedra: Lectoescritura, Gramática y Retórica I y II, Comunicación Oral y Escrita, Diplomado Docente					
Responsable del Comité: Clara Inés Jaramillo G.					
Objetivos	Meta	Acciones	Resultado esperado	Responsable	Evaluación
Brindar al estudiante herramientas para que desarrolle todas sus actividades de aprendizaje de manera consciente y desde una perspectiva objetiva y crítica, que se refleje en el contenido y forma en que elabora sus trabajos académicos.	Hacer que los estudiantes tomasinos, a lo largo de su vida universitaria, fortalezcan sus habilidades psicolingüísticas, de manera tal que en cada estadio de su escolaridad sean capaces de decodificar y codificar textos de diferentes niveles de complejidad propios de su área de formación.	Cursos de Inducción de los neotomasinos 2014I. Curso virtual Nivelación Lectoescritura (Frailes neotomasinos y repitentes). Curso de Lectoescritura en la División de Ingenierías. Cursos de Gramática y retórica I y II en la Facultad de Derecho.	El 80 % de los estudiantes que toman el curso mejoran sus habilidades psicolingüísticas; esto se determina a partir de la comparación de la prueba diagnóstica con la evaluación final de cada uno y del porcentaje de aprobación del curso.	Miembros del comité base en lectoescritura.	Aula virtual. Informes de gestión de los cursos. Planillas de notas. Instrumentos de evaluación y autoevaluación del docente y el estudiante.

Brindar al docente herramientas para que desarrolle todas sus actividades de enseñanza y aprendizaje de manera consciente y desde una perspectiva objetiva y crítica, que se refleje en el contenido y forma en que elabora sus trabajos académicos.	Conseguir que los docentes tomasinos conozcan los recursos que tienen a su disposición para la enseñanza de competencias lingüísticas y que los utilicen de manera óptima y eficiente con los estudiantes que tienen a cargo.	Diplomado Docente USTA Colombia.	El 80 % de los docentes que toman el curso mejoran sus habilidades psicolingüísticas; esto se determina a partir de la comparación de la prueba diagnóstica con la evaluación final de cada uno y del porcentaje de aprobación del curso.	Miembros del comité base en lectoescritura.	Aula virtual. Informes de gestión de los cursos. Planillas de notas. Instrumentos de evaluación y autoevaluación del docente y el estudiante.
Unificar el curso de inducción de neotomasinos en la USTA Colombia.	Armonizar el conocimiento de los estudiantes de primer semestre en torno a las competencias de lectoescritura, tal que entre ellos se pueda generar discusión, retroalimentación y conocimiento en torno al hecho del leer y escribir.	Producción material didáctico preparación curso Nivelación Lectoescritura 2014/2.	Desarrollo del curso de Inducción a Neotomasinos 2014 2 Unificado en la USTA Colombia.	Miembros del comité base en lectoescritura USTA Colombia.	Informe de gestión del curso de Inducción a Neotomasinos 2014 2 Unificado en la USTA Colombia.

Objetivos	Meta	Acciones	Resultado esperado	Responsable	Evaluación
Visibilizar, a nivel nacional e internacional, el proceso que se viene desarrollando en la USTA.	Conseguir el reconocimiento a una labor útil y en constante evolución que sea testigo del compromiso de la USTA en la formación de profesionales integrales.	Participar en eventos nacionales e internacionales	Participación de los docentes en eventos prestigiosos de carácter internacional una vez por año.	Bienestar, los miembros del comité base en lectoescritura y todos los docentes del Departamento.	Publicación de las ponencias y certificados de participación de los docentes en eventos nacionales e internacionales.
Acompañar las actividades académicas y lúdicas que programa Bienestar Universitario para la familia tomasina en Bogotá durante el periodo intersemestral.	Alimentar la creatividad en los niños participantes, tal que reconozcan el ejercicio de la escritura como una forma de expresión efectiva, divertida y grata.	Taller de Cuento Niños	Llevar a cabo el taller y publicar sus resultados en un medio de difusión de la Universidad.	Bienestar y miembros del comité base en lectoescritura.	Aplicación del Instrumento Institucional de Evaluación de eventos.
Participar en los proyectos de la Unidad de Proyección Social que tienen relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas.	Promover las competencias de comunicación como una herramienta fundamental y eficaz al llevar a cabo los proyectos de la Unidad.		Por definir	Unidad de Proyección Social y Miembros del comité base en lectoescritura.	Aplicación del Instrumento Institucional de Evaluación de Académica (estudiante y docente).

Fuente: elaboración de la autora y el Comité del Calidad del DHFI, con datos de del Plan Operativo del DHFI de la USTA.

- Plan de Acción Lectoescritura 2014
- Seguimiento Plan de Mejoramiento Lectoescritura 2014
- Actas y evidencias del año 2014
- Informe Lectoescritura Proyección Social 2014
- Informe Curso Lectoescritura Inducción Neotomasinos, periodos: 20141 y 20142
- Informe General Lectoescritura, periodos: 20141 y 20142
- Eventos y evidencias Lectoescritura, periodos: 20141 y 20142
- *Informes de alertas tempranas 2014/2*: a partir del segundo semestre del año 2014, la coordinación de Lectoescritura entregó la primera alerta de deserción precoz y de posible deserción académica a la Udiess y a las diferentes facultades.
- *Primer informe de posible graduación tardía*: en este periodo se inició el seguimiento a aquellos estudiantes que no habían tomado o habían reprobado el curso de Inducción para Estudiantes Neotomasinos, dado que es un requisito de graduación.

Durante este periodo se configuró y consolidó el proceso de calidad del DHFI y, por ende, el del Grupo Base de Lectoescritura. Al finalizar el 2014 ya se contaba con un aula virtual donde se sistematizaba la experiencia, repositorios donde se almacenaba la información que era organizada, confrontada y catalogada por el Comité de Calidad del DHFI. Sin embargo, dentro del proceso de recolección de información se seguían presentando dificultades, pues no se cumplía plenamente con las fechas de entrega de la misma o la información llegaba incompleta o sin evidencias. Para mejorar el proceso, desde el Comité de Calidad

se abrieron espacios de capacitación y se asignaron docentes para hacer el acompañamiento en los casos que eran requeridos.

Por último, se inició la redacción del “Proyecto de la Cátedra de Lectoescritura”, documento que debía recoger la siguiente información:

1. Contextualización: referentes internacionales, nacionales e institucionales
2. Conceptualización de la cátedra
3. Políticas y lineamientos en función de USTA Colombia
4. Estrategias por implementar
5. Organización y gestión
6. Recursos: talento humano, infraestructura, financiero
7. Logros e impactos alcanzados en el año
8. Evaluación y seguimiento al programa en USTA Colombia

Al inicio de 2015, los docentes del Grupo Base de Lectoescritura ya habían consolidado un método para fortalecer el aprendizaje en los procesos de lectura y escritura en la USTA Bogotá y se había ampliado la oferta académica, pues además de los cursos de nivelación en lectoescritura para estudiantes neotomasinos y los cursos regulares de lectoescritura se inició el acompañamiento de los cursos de Comunicación Oral y Escrita en la Facultad de Ingeniería Industrial y el Taller de Lectura en la Facultad de Telecomunicaciones. Entre las actividades realizadas se destacan:

- *Curso de Inducción a Neotomasinos Sede Bogotá 2015/1 y 2015/2*: Este proyecto fue liderado y ejecutado por el

Departamento de Humanidades, en cabeza de la Coordinación en Lectoescritura.

- *Informes de alertas tempranas 2015/1 y 2015/2*: primera alerta de deserción precoz y de posible deserción académica a la Udiés y a las diferentes facultades.
- *Diplomados Nivel I UDCFD 2015*: este proyecto contó con la participación de docentes de las sedes de Bogotá.
- *Diplomado Nivel II USTA Colombia 2015/1*: este proyecto contó con la participación de docentes de las sedes de Bogotá, Medellín y Tunja.
- *Diplomado en Procesos de Lectoescritura – Nivel I, para docentes 2015/I*. Facultad de Psicología (pregrado, especializaciones y maestrías).
- *Diplomado en Procesos de Lectoescritura – Nivel I, para estudiantes 2015/I*. Facultad de Psicología (pregrado, especializaciones y maestrías).

En 2015 se elaboró el Plan de Acción de Lectoescritura que seguía dependiendo del Plan Operativo Anual del Comité de Proyección social del DHFI. Sin embargo, al realizar seguimientos de varias de las actividades que allí se programaban se determinó que se requería redefinir algunas actividades y conformar otros comités de manera que dieran puntualmente cuenta de los procesos. Para ello se solicitó que todos los procesos de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes se reportaran al Comité de seguimiento; los procesos que involucraban la gestión de las TIC se informarán al Comité de TIC y los formatos se fueron ajustando a las nuevas necesidades de manera que comenzamos a regenerar reportes que transformaban el conocimiento tácito individual de cada docente en conocimiento explícito colectivo del DHFI, que a su vez eran integrados a la cultura de la USTA.

Al finalizar 2015 ya había un Plan de Mejora que exigía un seguimiento específico. En el proceso de recolección de las evidencias

de producción escrita de los estudiantes no se cumplió con la meta establecida.

Dificultades, logros y estrategias

Al iniciar 2016 el proceso se centró en unificar los syllabus y en diligenciar el Plan docente según las indicaciones y formatos de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docentes (UDCFD). Para ello hubo asesoría del Comité de Docencia y del Comité de Calidad del DHFI y la Oficina Educación Virtual (OEV) adscrita a la UDCFD. Este proceso llevó a actualizar los syllabus de las cátedras para atender las necesidades propias de cada facultad y a su vez fortalecer las competencias de escritura y comprensión lectora, a través del trabajo continuo y personalizado, para que el estudiante identifique sus falencias y paulatinamente las vaya superando, aplicando las herramientas pertinentes para la construcción de un texto coherente y de calidad; igualmente, se pretende que este comprenda e interprete con pensamiento crítico los textos y desarrolle procesos y hábitos de estudio.

Tabla 8. Plan de acción lectoescritura DHFI

Gestión	Actividad
Académica	Diseño curricular
	Prueba Saber Pro
	Inclusión de TIC
	Tutorías
Investigación	Investigación formativa
Proyección	Participación de eventos
	Cooperación académica
	Acompañamiento a estudiantes
Administrativa	Evaluación de procesos de la cátedra
	Gestión documental

Fuente: elaboración de la autora y el Comité del Calidad del DHFI, con datos del Plan de Acción del DHFI de la USTA.

En cuanto al Plan Docente, requería que los docentes se familiarizaran con el nuevo formato y diligenciaran la información requerida de acuerdo con la asignación que se había encomendado desde la Dirección del DHFI, respondiendo a: actividad y tiempo asignados para desarrollar la labor, descripción de la actividad, productos que se entregarían como evidencia de la realización de la actividad, la fuente de verificación donde se podría constatar que sí se realizó la actividad, así como las observaciones y sugerencias que el docente considera pertinentes resaltar. Este proceso llevó, por un lado, a asumir de manera concreta y clara las actividades que como docentes se habrían de desarrollar tanto en lo académico como en lo administrativo; y, por otro lado, a pensar en la sistematización del trabajo en productos y evidencias verificables que permitieran evidenciar la gestión del trabajo. Una de las grandes dificultades que se afrontaron fue la descripción sucinta de las actividades, pues en el proceso de revisión de los mismos se indicó que al describir demasiado una actividad se podría incurrir en el error de adquirir compromisos que desbordaban la tarea asignada o la misma capacidad de producción del docente.

En cuanto al Plan de Acción del Grupo Base de Lectoescritura, la gestión se centró en cuatro aspectos y las actividades se concretaron, de manera que daban cuenta de las tareas que le habían sido asignadas en el Plan Docente de cada uno de sus miembros.

Entre las actividades a resaltar en 2016, se destacan:

Tabla 9. Actividades académicas del Grupo Base de Lectoescritura

Asignatura	Facultad	Semestre
Curso Lectoescritura, Inducción Neotomasinos	Comunicación Social, Cultura Física, Derecho, Diseño Gráfico, Licenciatura en Filosofía y Lengua Castellana, Teología, Gobierno y Relaciones Internacionales, Psicología y Sociología	I
Taller de Lectoescritura	Ingeniería de Telecomunicaciones	II
Comunicación Oral y Escrita	Ingeniería Industrial	I
Lectoescritura - Introducción a la Ingeniería	Ingeniería Electrónica	I
Lectoescritura - Taller de Estudio e Investigación	Ingeniería Civil	III

Asignatura	Facultad	Semestre
Lectoescritura - Seminario de Grado 1	Ingeniería Civil	VIII
Lectoescritura - Introducción a la Ingeniería Ambiental	Ingeniería Ambiental	I
Preparación de Prueba Saber pro 2016	Ciencias Económicas Facultad de Gobierno Ingeniería Civil Ingeniería de Telecomunicaciones Ingeniería Mecánica Ingeniería Electrónica	
Curso preparación Saber 11 Estudiantes	Colegio San Alberto Magno Barranquilla	10 y 11
Curso Virtual de Lectoescritura	Frailes Noviciado Chiquinquirá	

Fuente: elaboración de la autora y el Comité del Calidad del DHFI, con datos de las facultades, del Plan de Acción del DHFI de la USTA.

Al finalizar 2016, se había realizado el seguimiento pertinente al Plan de Mejora para cumplir con la meta establecida en la recolección de evidencias de la producción escrita de los estudiantes durante el primero y segundo semestre del año. Sin embargo, seguían presentando inconvenientes para sistematizar esta actividad, pues resultaba casi imposible gestionar los archivos. Para ilustrar esta dificultad, se tomó como ejemplo el periodo 2016/2 donde las evidencias se consolidaron en 113 archivos, según se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Consolidado Medición de producción escrita Grupo Base de Lectoescritura

Criterio de evaluación	N.º de Archivos
Cumplen con los criterios establecidos para elaborar el texto	44
Cumple medianamente con los criterios establecidos para elaborar el texto	39
No cumplen con los criterios establecidos para elaborar el texto	30
Total de archivos	113

Fuente: elaboración de la autora y el Comité del Docencia del DHFI, con datos de los Docentes del Grupo Base de Lectoescritura del DHFI de la USTA.

En 2017, se inició un proceso para mejorar la comunicación organizacional en el interior del DHFI. Para cumplir esta tarea se establecieron algunos criterios sobre quién, cómo, cuándo y qué debía brindar información al interior del DHFI para evitar las confusiones o cruce de actividades y responsables. Como primera instancia se recordó que el correo institucional debía ser utilizado y consultado por todos los docentes, pues es el principal medio de comunicación con que se contaba para notificar las actividades por desarrollar. Por otro lado, se indicó que en las actas se requiere registrar los diferentes procesos que se realizan para cumplir con el POA de los Comités, el Plan de Acción de las cátedras y el Plan de trabajo de los docentes. Y, por último, se enfatizó en la necesidad de alimentar los repositorios donde se almacenan las evidencias para ser organizadas y catalogadas por el Comité de Calidad. Esto ha permitido que la información fluya de manera directa y dinamice los procesos al interior de los comités y los grupos bases.

Por otro lado, la creación del calendario de actividades del DHFI nos ha permitido planificar las actividades del Grupo Base y tener una comprensión integral y holística de todos los procesos que se desarrollan al interior del mismo Departamento. Por ejemplo, en este semestre permitió que se visualizara la necesidad de regular los talleres para la preparación de los estudiantes que van a presentar las pruebas Saber Pro, pues a partir del periodo intersemestral fueron solicitados por las facultades y como se había contemplado tal demanda requirió planear las actividades en la medida que llegaban las solicitudes, haciendo que el proceso se volviera dispendioso, no se contara con la debida difusión de la actividad para convocar los estudiantes y al final se programaron 19 jornadas en las diferentes sedes de la USTA Bogotá, y solo asistieron 154 estudiantes, según se muestra en la tabla 11.

Como Plan de Mejora para esta actividad se propuso sistematizar el proceso de preparación de los estudiantes para la Pruebas Saber Pro desde la implementación de un aula virtual y la programación de talleres en el periodo intersemestral por sedes. De manera que la convocatoria para participar en esta actividad se realice desde la Dirección del DHFI, pero sean las facultades las responsables de inscribir a los estudiantes y los motiven para asistir y participar en esta actividad.

Tabla 11. Cronograma Saber Pro Lectoescritura 20172

N.º	Tarea	Estudiantes
1	Preparación Saber Pro Lectura crítica	14
2	Preparación Saber Pro Competencias Ciudadanas	11
3	Preparación Saber Pro Competencias Ciudadanas	11
4	Preparación Saber Pro Lectura crítica	8
5	Preparación Saber Pro Lectura crítica	7
6	Preparación Saber Pro Competencias Ciudadanas	2
7	Preparación Saber Pro Competencias Ciudadanas	2
8	Preparación Saber Pro Lectura crítica	1
9	Saber Pro Competencias Ciudadanas	27
10	Saber Pro Lectura crítica	0
11	Saber Pro Competencias Ciudadanas	4
12	Saber Pro Lectura crítica	1
13	Saber Pro Competencias Ciudadanas Relaciones Internacionales	32
14	Saber Pro Lectura crítica	11
15	Saber Pro Lectura crítica	0
16	Saber Pro Investigación	0
17	Saber Pro Competencias Ciudadanas	0
18	Saber Pro Competencias Ciudadanas	11
19	Saber Pro Lectura crítica	12

Fuente: elaboración de la autora y programación de actividades para la preparación de las Pruebas Saber Pro de las Facultades y el DHFI.

Dentro de los logros que se han alcanzado en estos cinco años resaltamos los informes que se entregan a la Dirección del DHFI, instancia que los socializa en la dependencia a que corresponde. Al respecto, cabe señalar:

1. Informes de alerta temprana

El curso de inducción en Lectoescritura es una estrategia para prevenir la deserción estudiantil en la USTA porque:

- Es la primera articulación entre la educación media con la educación superior, porque nivela y refuerza los conocimientos

básicos adquiridos en la etapa escolar y los requeridos para el proceso de formación profesional.

- Es la primera instancia académica que brinda acompañamiento y orientación en el paso de la educación media a la educación superior.
- Promueve la nivelación académica de los estudiantes.
- Brinda herramientas y método para generar hábitos de estudio.
- Brinda herramientas para fortalecer la lectura comprensiva y crítica, y la competencia argumentativa escrita y oral.
- Es la primera alerta temprana de deserción estudiantil, ya que permite detectar oportunamente los estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios por dificultades académicas.

2. Informe deserción precoz

Del primer informe presentado se puede concluir que el curso de inducción en lectoescritura:

- Es la primera instancia que brinda información para detectar la deserción precoz.
- Se constituye en la primera estrategia para prevenir la deserción estudiantil temprana por razones académicas.
- Es la primera alerta temprana, ya que permite detectar oportunamente a los estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios y poner en marcha las intervenciones adecuadas para lograr su permanencia en la Universidad.

- Es el primer eslabón para construir una cultura académica que propenda por fortalecer la investigación formativa desde competencias tales como la lectura comprensiva y crítica, la capacidad de argumentación escrita y oral, la capacidad de formular proyectos, identificar problemas, planear sistemáticamente las acciones, etc., requeridos para prevenir la deserción tardía.

3. Informe: alerta temprana posible deserción académica

Del segundo informe presentado se puede concluir que el curso de inducción en lectoescritura:

- Se constituye en la primera estrategia para prevenir la deserción estudiantil temprana por razones académicas (Aguilar 151).
- Es la primera alerta temprana, ya que permite detectar oportunamente a los estudiantes que están en riesgo de abandonar los estudios y poner en marcha las intervenciones adecuadas para lograr su permanencia en la Universidad.
- Es el primer eslabón para construir una cultura académica que propenda por fortalecer la investigación formativa desde competencias tales como la lectura comprensiva y crítica, la capacidad de argumentación escrita y oral, la capacidad de formular proyectos, identificar problemas, planear sistemáticamente las acciones, etc., requeridos para prevenir la deserción tardía.

4. Informe: estudiantes a los que se les debe realizar acompañamiento por posible deserción académica

El tercer informe permite identificar a los estudiantes que no asistieron o perdieron el curso y presentaron bajo rendimiento académico en el primer corte. Este seguimiento permite:

- que desde la Udies y las facultades se realice seguimiento a los estudiantes que no aprobaron el curso, pues puede ser un indicador o alerta temprana de deserción académica.
- que las facultades realicen seguimiento a los estudiantes que se matricularon y no asistieron al curso de inducción en Lectoescritura para analizar su desempeño académico a lo largo del semestre, pues puede ser un indicador o alerta temprana de deserción académica.
- hacer seguimiento a los estudiantes repitentes que no se matricularon en el curso que se ofertó para ellos, pues pueden ser una alerta de graduación tardía.
- que las facultades que tienen este curso como prerrequisito de grado deben hacer seguimiento a los estudiantes que no lo han tomado o no lo aprobaron, para evitar que llegue a último semestre sin cumplir con él.

Como experiencia exitosa está la creación de la revista *Bakelita* como fruto del curso compartido de Lectoescritura e Introducción a la Ingeniería de la Facultad de Ingeniería Electrónica creada en 2014. Este proyecto nació como regalo por los 30 años de la Facultad de Ingeniería Electrónica, la Representación Estudiantil, contando con el apoyo del Departamento de Humanidades y Formación Integral, entregó a la comunidad universitaria esta publicación electrónica de carácter académico e investigativo, cuyo nombre proviene de la primera sustancia plástica totalmente sintética creada por el Premio Nobel de Química Leo Baekeland (1907), denominada *baquelita*.

Al llevar esta propuesta a los estudiantes de primer semestre, surgió la idea de trabajar la redacción los artículos desde el curso de Lectoescritura y asumir esta actividad como un proyecto de aula. A partir de allí, se direccionó el curso a la producción de material para la revista y se conformó un comité editorial con los estudiantes para definir el tema central, ya que debía contar con algunos requisitos:

ser de actualidad, ser de interés general pero con énfasis en las temáticas propias de la ingeniería electrónica y ser novedoso para el lector. Basados en estas condiciones, se definió que el tema de la revista sería “la tecnología implementada en el Mundial de Brasil 2014”, pues articulaba el propósito de la clase, la especificidad profesional y la pertinencia actual. Así, nació la primera edición de la revista virtual *Bakelita*, que a la fecha cuenta con siete números.

Algunas de las estrategias que han permitido que el Grupo Base de Lectoescritura pueda asumir riesgos para responder a las dificultades mediatas y se proyecte al futuro se han centrado en tres procesos. El primero es la conformación y consolidación de un Grupo Base que fortalezca, enriquezca y actualice, tanto en la fundamentación epistemológica como de la mediación pedagogía, el método de lectura y escritura del DHFI en la USTA Bogotá que durante estos cinco años se ha diseñado y se concrete en la publicación de un libro. El segundo proceso es la conformación de un grupo de investigación que indague sobre los procesos de aprendizaje de la lectura crítica y la producción escrita de textos académicos de manera que se elaboren propuestas que permitan articular los diferentes niveles de escolaridad con la educación superior. Y el tercero, es la realización de eventos académicos al interior de la USTA Colombia y a nivel internacional que visibilicen y dinamicen las reflexiones y propuestas que a nivel académico se realizan en torno al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

Esta propuesta ha sido una innovación porque cumple con la planeación, ejecución, evaluación y planes de mejora continua; además, puede aplicarse con las debidas adaptaciones en otros contextos y estos elementos brindan herramientas para planear y proponer estrategias que de manera efectiva y académica permitan diseñar métodos para fomentar la investigación formativa, la lectura y la escritura y hacerle seguimiento y actualizar las estrategias administrativas y pedagógicas de acuerdo con las necesidades y requerimientos de la institución (tanto en la parte administrativa como en su propuesta curricular y académica), las propias del DHFI, las facultades y los estudiantes.