

# UNIVERSIDAD Y CULTURAS: EN BUSCA DE LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

MARÍA CRISTINA TENORIO\*  
*Psicóloga Cultural*

## I. EL CONTEXTO

El aumento de la cobertura educativa es una acción necesaria de la sociedad contemporánea para posibilitar bienestar y oportunidades reales de inclusión a poblaciones cuya trayectoria de vida está limitada por su origen social. En Colombia se ha logrado ampliar el ingreso a la educación superior, pero no la permanencia, haciendo así visible la lentitud de respuesta y transformación de un sistema educativo que, tradicionalmente ha trabajado en función de los más preparados y más dotados, pero que actualmente no logra responder al reto de atender a aquellos que por su origen socioeconómico y cultural, tienen una *experiencia diferente* a la que se desarrolla en los ambientes más afines con el *modelo universitario tradicional*.

Los documentos políticos sobre ampliación de acceso a la educación superior generalmente plantean que esta posibilita el ascenso social y económico. Sin embargo, no explican cuáles son los mecanismos que lo hacen posible. Según los expertos,

*La expectativa social de que la escuela revierta los procesos de desigualdad social es empíricamente falsa...; en ningún caso se observa una disminución espectacular de la herencia social en las trayectorias sociales y laborales de las nuevas generaciones respecto de las de sus padres (González, 2001, p. 8)<sup>1</sup>.*

---

\* Ph. D en Psicología, Profesora titular Instituto de Psicología, Universidad del Valle. Directora del Grupo de investigación *Cultura y Desarrollo Humano*. Coordinadora del *Proyecto Universidad y Culturas*.

<sup>1</sup> Adriana González Martínez (2001). Seguimiento de Trayectorias Escolares, México. Publicación ANUIES, Serie Investigaciones, libros en Línea. Premio ANUIES 1999 a la Mejor Tesis de Maestría. [http://www.anui.es.mx/servicios/p\\_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/](http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/)

De allí que no se esté logrando "... incorporar a sectores sociales antes excluidos a procesos culturales y a *significados simbólicos propios de los modos de vida contemporáneos*"<sup>2</sup>.

Por esta razón hay que leer las altas tasas de deserción en la educación superior en todos los países de América que han ampliado masivamente la cobertura —aumentando el ingreso, pero sin transformar el modelo pedagógico—, como el fracaso del sistema educativo en crear las condiciones académicas que harían posible la permanencia y graduación de los jóvenes.

Un sistema educativo que no transforma las experiencias de jóvenes procedentes de familias antes excluidas de la educación media y superior, que no logra desarrollarles nuevas habilidades necesarias en el mundo académico, ni les ayuda a dominar las prácticas que la universidad exige para apropiarse del conocimiento formal, es un sistema que fracasa en su función social.

En el nivel universitario colombiano la deserción es actualmente del 49% (según una reciente investigación del Centro de Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes (CEDE) y del Ministerio de Educación Nacional)<sup>3</sup>. Sin embargo, si se la midiera por estratos socioeconómicos, se encontraría que el mayor porcentaje de fracaso se presenta en los estratos populares, rurales y de poblaciones minoritarias. Es evidente que en Colombia los pobres no han tenido el tipo de experiencias que permite desarrollar *la mente* que la universidad exige.

No obstante, como los prejuicios son insidiosos, permanece una idea fija en la representación social sobre la educación: los fallos de los escolares y estudiantes son su responsabilidad o al menos su culpa; bien sea porque no estudian, bien sea porque "no tienen las dotes" necesarias. "Lo que natura no da, ¡Salamanca no lo presta!" Solo que los especialistas en el tema nos lanzan preguntas perturbadoras.

Dice Alejandra Romo, presidenta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES): *Es necesario descubrir ¿de qué lado está el culpable!; si se trata de los estudiantes o del sistema educativo*<sup>4</sup>. Mientras no se reconozca que la equidad no consiste en ofrecer a todos las mismas oportunidades, que las instituciones educativas tienen responsabilidad de crear estrategias que restituyan la justicia social, habrá discursos sobre equidad e inclusión social pero no políticas.

## II. ¿CÓMO FORTALECER LA POLÍTICA Y LAS PRÁCTICAS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL?

Los diversos componentes de la política curricular de la Universidad del Valle han estado enfocados desde los años 60 a promover una excelente for-

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Junio 3 del 2009 <http://www.elespectador.com/articulo143915-desercion-universitaria>

<sup>4</sup> Ponencia en el Foro Internacional de la Permanencia Estudiantil en la Educación Superior, Bogotá, sept. 17 y 18 de 2009. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-201065.html#h2\\_1](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-201065.html#h2_1)

mación profesional en sus estudiantes. Como primera gran universidad de la región formó como profesionales a jóvenes de las diversas clases sociales hasta mediados de los años 90. No obstante, la súbita apertura de gran cantidad de universidades privadas, al tiempo que arreciaban las protestas estudiantiles en la universidad pública llevaron a que las clases media y alta desertaran de ella. Entre 2003 y 2004 muchos planes de estudio doblaron su cupo de ingreso para responder a la exigencia gubernamental de ampliación de cobertura. Tan solo ingeniería pasó de recibir 800 primíparos anualmente a recibir 1.600, y esto sin construir nuevos salones de clase, baños o cafeterías. Actualmente un 53% pertenece a los estratos más bajos (1 y 2), y un 40% al estrato medio-bajo (3). Al mismo tiempo, y debido a las exigencias que hace el gobierno a las universidades públicas de crear medidas de inclusión, se han ido creando cuotas especiales para los indígenas (4% de cada grupo que inicia) desde principios de los años 90; los afrodescendientes, otro 4%, desde el año 2004; los reinsertados de los diversos grupos armados; los desplazados...

La mayoría de profesores aún no se dan cuenta de que esos jóvenes que atienden hoy en día sus clases vienen de colegios que les dieron una formación mediocre e insuficiente. Tampoco saben dónde viven, ni cuál es el capital escolar de sus familias. Las directivas no han comprendido plenamente las implicaciones de este cambio radical de la población que ingresa a los pregrados. De allí que las tasas de la llamada deserción —que más bien es la incapacidad institucional de retener, como dice A. Romo—, sean extremadamente altas en los primeros semestres. Para ciencias e ingeniería es superior al 52% en las cohortes 2001 y 2002<sup>5</sup>.

¿Cómo lograr la inclusión social y académica de estos jóvenes? Sus familias han estado excluidas de la educación superior e incluso de la media; en su mundo no cuentan con referentes que les indiquen qué es el trabajo intelectual, ni qué hábitos y habilidades requiere; su consumo cultural tampoco los prepara para el manejo de los sofisticados códigos y lenguajes de las disciplinas científicas. Además, en los barrios de donde provienen el estudio no siempre es un valor.

### III. EL DIAGNÓSTICO

En el año 2005, ante la preocupación por la invisibilidad o ¿desaparición? de los indígenas (no había datos de cuántos habían ingresado ni de cuántos permanecían; tampoco de si había graduados), la Vicerrectoría Académica decidió crear una acción de acompañamiento para los estudiantes que ingresaban por condición de excepción. Varios profesores fueron convocados a conformar un comité. Luego de algunos meses la autora quedó a cargo, junto con algunos jóvenes que estaban terminando su formación en Psicología Cultural, del que ya se había denominado *Proyecto Universidad y Culturas*.

El trabajo de estos años puede distribuirse en cinco fases:

---

<sup>5</sup> Ibid.

### **3.1. Fase I: agosto 2005 a agosto 2006**

- Exploración del problema;
- sensibilizar a la diversidad cultural;
- formación de tutores;
- inducciones;
- intentos poco exitosos de acompañamiento;
- oferta de curso para valorar la diversidad: territorios indígenas

Enseñanzas:

- Los jóvenes indígenas que llegaban a la universidad no querían ser considerados como tales; su interés era conseguir un diploma profesional. No tenían conciencia del desfase inmenso entre lo que la universidad les exigiría y su precaria formación. Rechazaban el acompañamiento que se les ofrecía, por parte de tutores pares, pero luego de perder los exámenes querían que mágicamente les explicaran cómo ganar.
- Con los afrodescendientes el problema era más complejo pues no siempre venían de comunidades excluidas; con frecuencia eran de estrato III e incluso IV, que optaban por un ingreso que les exigía menor puntaje.
- Los estudiantes que se formaron como tutores pares demostraron gran interés en las otras culturas, y compromiso para ayudar a los que sí aceptaban.
- Desencuentros con grupos políticos de estudiantes afros e indígenas que querían obtener ventajas clientelistas y no aceptaban que la universidad creara una función de acompañamiento académico de la que no estaban encargados.

### **3.2. Fase II: agosto 2006 a agosto 2007. Plan nivelatorio piloto**

Una característica del trabajo realizado ha sido la permanente combinación de la investigación y la intervención; todas las actividades que se emprenden tienen estos dos componentes: antes de iniciar una acción, durante la misma y luego como seguimiento.

La investigación etnográfica y personalizada en entrevistas, en lugar de solo contabilizar, exige intervenir tan pronto se detectan falencias, y luego volver a evaluar cambios.

### 3.2.1. Qué se logró y qué se aprendió con el plan nivelatorio piloto

Logros en el curso piloto de español nivel I <sup>6</sup>	
Dificultades iniciales	Logros
Lectura	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los jóvenes tenían un nivel literal de lectura.</li> <li>• Llegaron con habilidades muy básicas y un léxico muy reducido, lo que les impedía la producción de sentido.</li> <li>• En general, no tenían hábitos de lectura. Más de la mitad nunca había leído un libro por iniciativa propia; otros ni siquiera como exigencia escolar.</li> <li>• Leían los textos de corrido, omitiendo la puntuación, la cual no les indicaba cómo leer.</li> <li>• Al leer cambiaban las palabras desconocidas; producían palabras aproximadas, en un intento de dotar de sentido al texto leído.</li> <li>• Manejaban un vocabulario limitado y pobre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viven la lectura como una actividad agradable e interesante, al tiempo que exigente. Comprenden que la lectura comprensiva demanda mucha atención y conocer los referentes, lo que es tarea a cargo del lector.</li> <li>• Una transformación significativa ocurrió en los jóvenes en el momento en que aprendieron a observar y analizar sus errores y dificultades al leer.</li> <li>• Se volvieron conscientes de la función de la puntuación: como organizadora de las ideas y no simples pausas para respirar.</li> <li>• Al ser fieles a lo escrito —marcando adecuadamente los signos de puntuación, y buscando en el diccionario el sentido de las palabras que ignoraban— lograron dotar los textos de mayor sentido</li> <li>• Ampliaron su vocabulario.</li> </ul>
Lectura en voz alta	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al leer tomaban posturas corporales que les impedían la proyección de la voz; su posición indicaba que leían “para sí mismos”, sin buscar la comunicación con sus oyentes. Esto contrastaba con la expresividad y buen nivel de comunicación de muchos de ellos al conversar entre sí.</li> <li>• Su lectura no era expresiva, sino más bien maquinal y acelerada, intentando completar el párrafo con afán. Buscaban terminar rápido algo que no dominaban y los ponía nerviosos.</li> <li>• Tenían dificultades para dar volumen a su voz. No pronunciaban de manera audible el inicio ni el final de algunas frases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ejercicios lúdicos promovieron posturas corporales adecuadas para proyectar la voz, comunicarse mejor y estar más seguros ante el auditorio.</li> <li>• Aprendieron a mostrar los afectos que el texto les suscitaba y a modelar el tono de su voz según las intenciones del texto.</li> <li>• Todos los estudiantes mejoraron la dicción, fluidez, volumen y proyección de su voz al leer.</li> <li>• Aprendieron a hacer una lectura pausada, manteniendo un ritmo constante de lectura.</li> </ul>

<sup>6</sup> No se incluyen los resultados de Español II, el cual se centró en escritura de textos académicos. Quisimos hacer más visible el cambio en los problemas básicos del dominio de la lengua hablada y escrita.

<ul style="list-style-type: none"> <li>* No articulaban bien las palabras leídas y en la dicción presentaban problemas por la omisión de algunas letras (por ejemplo, la “d” y la “s”, o la “f” y la “r”).</li> <li>* No eran conscientes de los rasgos dialectales, aunque sufrían las consecuencias porque en otros cursos sus compañeros se burlaban de su manera de hablar y de exponer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los diversos ejercicios de respiración y de lectura llevaron a que los estudiantes percibieran sus omisiones de letras como rasgos dialectales de la expresión oral de sus comunidades. Fueron conscientes de su expresión dialectal, para controlarla en las ocasiones en que necesitaran usar un español estándar.</li> </ul>
<p>Escritura (algunos aspectos)</p>	
<p><i>En relación con los aspectos formales de la lengua escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usaban de manera errática las preposiciones y los conectores, así como las frases de enlace lógico entre párrafos.</li> <li>• Segmentación inadecuada de los párrafos.</li> </ul> <p><i>En relación con la redacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muchos manejaban inadecuadamente el espacio de la hoja en blanco: escribían sin dejar márgenes; no había espacio para correcciones, y su manera de corregir era tachar.</li> <li>• No planeaban lo que iban a escribir; se lanzaban a escribir haciendo asociación de ideas, sin tener ningún plan acerca de la estructura del texto a producir.</li> <li>• Algunos de ellos eran muy buenos narradores orales, pero lo que lograban en este registro no lo lograban con el texto escrito. Los textos eran muy cercanos al registro oral de la lengua (escribían como hablaban).</li> <li>• Desconocían las normas que organizan el discurso escrito: no se preocupaban de la estructura de las frases ni de los párrafos, tampoco por el orden secuencial y organización de las partes del texto.</li> <li>• Aunque no planeaban los textos, algunos presentaban una introducción, un desarrollo y un cierre. Los inicios eran adecuados, algunos desarrollos resultaban confusos y los cierres se daban en muchos casos sin una conclusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan los conectores pertinentes dando cohesión y coherencia al texto.</li> <li>• Subsisten problemas de redacción. Algunos aún pasan por alto la utilización de los signos de puntuación y confunden la función de estos.</li> <li>• En las clases, la escritura se convirtió en una práctica regular. Escriben textos narrativos bien estructurados y coherentes.</li> <li>• Se apropiaron de un método, es decir, de la escritura como un proceso riguroso. Adquirieron como hábito de escritura la lectura y re-lectura de su propia producción antes de ser presentada como producto final.</li> <li>• En algunos textos, el registro oral de la lengua se sigue imponiendo; al parecer, por el hecho de que cuentan asuntos de su vida personal (texto autobiográfico).</li> <li>• Realizaron muy buenos avances en la planificación y en la composición del texto narrativo pues lo construyen siguiendo un plan elaborado previamente. Algunos estudiantes, al inicio exponen las partes de que va a constar el trabajo.</li> <li>• La adquisición de disciplina en la escritura en español ha trascendido a otras materias.</li> <li>• Vencieron la resistencia a escribir, haciéndolo ahora de manera fluida.</li> <li>• Mejoran su léxico y el proceso de selección de palabras. Hay mayor variedad en las palabras escogidas, estas son entendibles para el lector y adecuadas para el tipo de texto narrativo. Esta nueva riqueza lingüística les producía alegría y era para ellos motivo de orgullo.</li> </ul>

- Al escribir, no jerarquizaban ni organizaban la exposición de sus ideas.
- Como no usaban los conectores, se limitaban a adicionar ideas con la misma conjunción repetitiva.
- Usaban de manera inadecuada el léxico: introducían palabras inexistentes, o palabras cuyo verdadero significado ellos ignoraban, pero que les parecían “elegantes”.

*En el uso de la escritura para fines académicos:*

- No reconocían la distancia entre el uso del español en la vida cotidiana y el uso del español en el medio académico por lo que incluían comentarios o apreciaciones del registro coloquial.
- Desconocían las exigencias del texto escrito académico, y las modalidades de escritura exigida en la universidad. No lograban precisar y desarrollar un tema por escrito.
- No tenían en cuenta que los textos se dirigen a un lector o público particular y que esto determina el estilo y carácter del texto.
- No tenían conciencia de sus propias dificultades. Se disculpaban o justificaban por escribir mal.

- El diccionario se convirtió en un instrumento de consulta.
- Construcción de un texto más sólido, donde las ideas organizadas permiten constituir un hilo argumental y una presencia más clara de personajes y situaciones.
- Esfuerzo por manejar adecuadamente los tiempos verbales: uso del tiempo pasado durante todo el relato, permitiendo la coherencia temporal.
- Planean un texto escrito desde sus referentes culturales y personales (usando elementos de sus experiencias, conocimientos y prácticas de su comunidad). Al retomar sus orígenes fortalecieron el reconocimiento de su propia identidad.
- Los estudiantes realizaron un gran esfuerzo en la apropiación del castellano estándar.
- Por medio de un castellano enriquecido y cuidado pudieron expresar sus puntos de vista, vivencias, recuerdos e ideas.
- Reconocieron diferencias entre el registro oral y el registro escrito; se notó una disminución de las marcas orales en el texto escrito.
- Producen textos claros, pensando en el público al que se dirige.
- Reconocer sus propias condiciones y el nivel real de sus habilidades les permitió ponerse metas, en cuanto a la escritura; *aprendieron que la dificultad no es carencia de potencial, sino falta de entrenamiento guiado.*
- Muestran una intencionalidad explícita: querer contar aspectos de su vida. Se asumen como sujetos escritores que están en capacidad de controlar su propio proceso de escritura. En algunos textos es evidente la intención de narrar detalles de diferentes acontecimientos de acuerdo con un orden cronológico de desarrollo.
- Reconocieron sus dificultades en la escritura y, a partir de este reconocimiento, se esfuerzan activamente por escribir bien.

### 3.2.2. *Cursos piloto de Cálculo I y Cálculo II*

#### *Características del “quehacer” matemático de estos jóvenes en Cálculo I*

Un propósito central del nivel I era lograr que los estudiantes tomaran conciencia de sus errores y de sus dificultades, como condición necesaria para poderlos superar. El curso estaba basado en las prácticas de aprendizaje o, dicho en otros términos, en la interactividad que se despliega en la clase entre el profesor, los asistentes de docencia y los estudiantes en torno a un saber matemático contextualizado en situaciones propuestas y en un medio en el que se construyen significados matemáticos socialmente compartidos.

### 3.2.3. *Resultados en aumento de permanencia*

En el curso de cálculo I se matricularon 61 estudiantes y lo aprobaron 29 (47,5%). De los 31 que lo reprobaron, 29 matricularon luego el curso regular de Cálculo I y lo aprobaron, aunque no habían estudiado los temas previamente; lo que indica que aunque perdieron el piloto, sí aprendieron a razonar matemáticamente. Al cálculo II piloto ingresaron 28 estudiantes –no se incluye un estudiante, quien cursó y aprobó el curso piloto de cálculo I y realizó cálculo II en la modalidad normal, obteniendo una nota de 4,4. De los matriculados en cálculo II piloto aprobaron 21 (75%). De estos, al siguiente semestre, ocho estudiantes matricularon cálculo III y el 100% lo aprobaron con una nota final promedio de 4,0. Dos estudiantes han ganado estímulos académicos: uno de ellos, ha obtenido en tres ocasiones estímulos en Ingeniería Civil, y otro, en Ingeniería de Alimentos. Todos los estudiantes que aprobaron cálculo II, transcurridos cinco semestres, terminaron con éxito la componente matemática de sus planes de estudio.

Debe destacarse, además, que quienes tomaron los cursos piloto de cálculo I y II han logrado una permanencia del 65% en el ciclo básico de ingeniería<sup>7</sup>. El informe compara estas cifras con los estudiantes de excepción étnica que matricularon cálculo I regular en el período febrero a junio de 2005, quienes tuvieron una deserción del 62,5%.

<sup>7</sup> La tasa de deserción para ingenierías en el año 2000 en el ciclo básico –los dos primeros años– del 58.02%, con tendencia al alza en la medida en que la universidad aumente su cobertura si no varía su actual estrategia de recepción. En promedio, el peso de la deserción en el ciclo básico representa el 64.7% de la deserción total.



Dificultades iniciales – Cálculo I	Logros – Final de Cálculo II
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ni el profesor ni los asistentes anticiparon los niveles tan bajos de conocimiento matemático de sus alumnos. A pesar de experiencias previas de formación, creían que podrían dedicar unas pocas semanas a fortalecer matemáticas fundamentales y luego sí pasar a los temas de Cálculo I. Cuando el semestre terminó, solo habían visto uno de los ocho temas de este curso.</li> <li>• Para los estudiantes no resultó fácil cambiar sus hábitos en la forma de aprender los conceptos. Estaban acostumbrados a que el profesor les diera la teoría –por ejemplo una definición– y luego les pusiera ejercicios de aplicación.</li> <li>• Creían que estudiar cálculo era memorizar los procedimientos y fórmulas, haciendo ejercicios que exigen aplicar eso que ya fue grabado en la memoria. Por tanto, para ellos ganar los exámenes significaba que sí habían entendido y aprendido.</li> <li>• Pedían teoría, pero que “se las explicaran fácil”. Esperaban que el profesor diera la clase para ellos, anotar lo que él escribió y demostró, convirtiendo así lo enseñado en una verdad que no requiere ser pensada sino solamente aceptada.</li> <li>• Crisis. A las pocas clases los alumnos comenzaron a desmotivarse, ya que en estas no se avanzaba mucho y les resultaban monótonas, pues siempre se retomaban los mismos temas debido a que aún no comprendían los conceptos.</li> <li>• Querían avanzar en los temas, no en las formas de razonar, ni en reconocer los errores en que se fundaban sus saberes matemáticos previos. Pedían que el profesor fuera más rápido y se angustiaban porque en los otros cursos de cálculo ya hubieran visto muchos temas.</li> <li>• Para el equipo de asistentes en docencia igualmente resultaba difícil aceptar el ritmo lento de avance, y las crisis del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptaron que para aprender cálculo deben comprender y apropiarse de las matemáticas como un lenguaje, y aprender a utilizarlo rigurosamente para razonar con él.</li> <li>• Entendieron que los errores deben ser la base de un nuevo aprendizaje. Aceptaron que el ritmo de avance dependía de su posibilidad de reconocer el error en su conceptualización y razonamientos para así lograr superarlo.</li> <li>• Aceptaron que el profesor les propone problemas y son ellos quienes deben pensar para buscar, razonando matemáticamente, la solución. Al final de Cálculo II, impedían que el nuevo asistente les ayudara a resolver los problemas.</li> <li>• Comprendían que si razonan matemáticamente pueden solucionar problemas en las ciencias; que física y álgebra se volvían manejables gracias a su nueva manera de razonar, y a los conceptos comprendidos.</li> <li>• Querían aprender y ser agentivos en su proceso: conocer previamente los temas para prepararlos, dedicar el tiempo que fuera necesario (sus vacaciones de verano) para dominar los temas que les faltaban.</li> <li>• Se transformaron sus prácticas de estudio. Tomaron conciencia respecto a los medios intelectuales de los que se sirve la acción exitosa.</li> <li>• Comprendieron que se aprende haciendo. Es en situaciones de aplicación claras y bien definidas donde el saber cobra interés, y aparece como necesario para dar significado y sentido a la situación.</li> <li>• Tanto el profesor como los estudiantes de Cálculo II aceptaron sacrificar sus vacaciones de verano y hacer clases diarias de cuatro horas para completar los temas de Cálculo II. Con lo cual, en un semestre vieron Cálculo I y Cálculo II.</li> </ul>

### 3.2.4. Logros en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en los cursos piloto Cálculo I y II

#### *Respecto al objetivo principal*

*Proporcionar una oportunidad real a los estudiantes que ingresan por condición de excepción étnica a los planes de ingenierías, para acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos de que se ocupa la Universidad del Valle.*

El objetivo se logró. Sin embargo, es posible obtener mejores resultados si la estrategia didáctica de los cursos piloto se adopta como una práctica institucional que no solo comprometa a un grupo de manera aislada, sino que sea aplicable a los cursos básicos de matemáticas y, en lo posible, extenderla a los cursos de ciencias del ciclo básico.

Se demostró, con el caso de los estudiantes que aprobaron cálculo II y se matricularon al siguiente en cálculo III –con una aprobación de 100% y una nota promedio de 4.0–, que si se enfrentan las dificultades en los dos primeros semestres se evita que en los semestres avanzados se presenten pérdidas de materias y se mejoren los rendimientos en los cursos avanzados, con la ganancia que ello significa para el aprendizaje de los contenidos de la componente profesional de los diferentes planes de estudios.

*Es una estrategia equivocada tratar de eliminar cursos o incluso agregar cursos sin estar seguro que con ello se afecta positivamente la fundamentación básica para el desarrollo de la componente profesional.*

#### *Respecto a la estrategia didáctica*

*Obliga a un cambio de las actividades tradicionales del profesor y del estudiante:* el primero no es más el poseedor del saber que centra su actividad de enseñar en la administración de “buenas explicaciones”, sino que, en el marco socioconstructivista, es más un diseñador y gestor de situaciones adidácticas relacionadas con el conocimiento objeto de la enseñanza, que media los procesos aprendizaje; y el segundo, pasa de ser un receptor del conocimiento acabado, transformado y modelado por la explicación del profesor, a ser un sujeto que desarrolla una actividad de estudio en la que construye activamente su propio conocimiento con el objetivo de aprender matemáticas.

Si bien *esta estrategia es costosa por el tiempo que demanda y por la resistencia que presentan los alumnos a modificar los viejos hábitos de estudio*, también es cierto que las ganancias que se obtienen en el mediano y largo plazo: a) retribuyen a la universidad pues los alumnos llegan mejor dotados matemáticamente a la componente profesional, se evitan costos por pérdidas en las materias de los semestres superiores y seguramente se mejora la calidad de los egresados; y b) benefician a los alumnos, quienes aprovechan mejor los cursos y desarrollan modos críticos para actuar en el medio, poniendo en práctica, además del saber matemático, un conjunto de valores como el reco-

nocimiento de los propios errores, para aprender de ellos, pero sobre todo para aprender de los errores de otros y superar los propios y ayudar a superar los ajenos. Esto es algo que se aprende cuando el modelo didáctico obliga a valorar el error y aprender de él.

En resumen, esta estrategia didáctica socioconstructivista mostró que es posible crear ambientes de aprendizaje colaborativos en los que se desarrolla pensamiento matemático y al mismo tiempo se logra que el estudiante *aprenda a aprender*, y a valorar las ayudas del otro.

### *Respecto a la evaluación*

Esta experiencia demostró la importancia que tiene desarrollar un sistema de evaluación que sea, al mismo tiempo, formativo y sumativo para poder realizar el seguimiento semanal de la calidad de las realizaciones de los alumnos.

Dado que los estudiantes vienen de un sistema escolar que los acostumbró a que la evaluación no tiene rigor ni aporta consecuencias, puesto que al final todos pasan la materia y el año, resulta fundamental implementar una estrategia que los vuelva responsables de su aprendizaje semanal, en que la revisión y corrección de la tarea les demuestra que sí importa lo que escribe o deja de escribir en sus trabajos semanales.

En resumen, la metodología utilizada en los cursos pilotos de cálculo I y II implementa una innovadora herramienta para prevenir y hacerle seguimiento a la deserción en la educación superior.

### *Respecto a la transferencia de la experiencia*

El fracaso en cálculo I y II en todas las universidades es cada vez mayor. Los egresados de la educación media no logran seguir el nivel ni el ritmo expositivo de los docentes, y esto es particularmente cierto con jóvenes procedentes de colegios públicos y de privados de sectores populares. *No se trata de que les falten contenidos sino fundamentalmente de que no han rebasado el nivel práctico de las matemáticas como representación activa*; por eso exigen que todo se les enseñe magistralmente, para ellos repetirlo, hacer ejercicios y tranquilizarse suponiendo que “ya dominan el tema”. Esto implica que dada la masificación de la educación superior, deben cambiarse las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para que los postulantes a la educación superior accedan a niveles de representación simbólica que les posibilitan un conocimiento matemático formalizado, en lugar de información que repiten sin poder pensar desde ella.

Esta experiencia proporciona elementos importantes para la reflexión sobre el problema del empalme enseñanza media-universidad y la posibilidad de adoptar políticas e instrumentos que complementen los ya existentes, con el fin de que en los departamentos de servicio, como lo es el de matemáticas en la Universidad del Valle, se estimule la formación de grupos que reflexionen permanentemente sobre los problemas que se presentan en la comunicación del saber y sus relaciones con las demandas de las componentes profesionales.

### 3.3. Fase III: septiembre 2007 a septiembre 2008

Sistematización y análisis de los resultados de los cursos piloto del nivelatorio como investigación, seguimiento personal y mediante hoja académica de quienes los tomaron.

Producción de informes analíticos, producción de un video que retoma secuencias de los cursos de cálculo y las analiza.

### 3.4. Fase IV: 2008 / 09

#### 3.4.1. *El proyecto Universidad y Culturas ha investigado el porqué del fracaso académico cada vez mayor de los bachilleres admitidos*

- Nuestras investigaciones entre el 2004 y el 2009, como grupo Cultura y Desarrollo Humano - sobre la escolaridad y vida cotidiana en: dos instituciones públicas educativas de secundaria, de estratos 3 y 2 de Cali; un colegio privado de estrato 5 y 6; dos colegios de resguardos indígenas del Cauca; y de la enseñanza de las ciencias sociales en muy diversas instituciones de Cali.
- Y nuestra experiencia de cuatro años en Uniculturas diseñando, implementando y evaluando en permanencia, muy diversas estrategias de acompañamiento académico, de orientación y nivelación; además de una investigación sobre “capital académico” con dos grupos de estudiantes de ingeniería agrícola y una exploración sobre “apreciación de habilidades académicas” con primíparos de otros programas de ingeniería, humanidades y psicología, demuestran que:
  - El fracaso en el aprendizaje de los estudiantes en la universidad es consecuencia del tipo de educación recibida previamente, que el Estado organiza, reglamenta y para el cual define lineamientos y estándares.
  - El fracaso en el aprendizaje también es consecuencia de sostener en la universidad un mismo tipo de enseñanza, que no tiene en cuenta las condiciones académicas, psicoculturales, ni socioeconómicas de su población estudiantil.

Ningún documento de la Universidad, ni del Consejo Académico ha reconocido el cambio inmenso en la población que la Universidad del Valle recibe desde hace algunos años; de ser una universidad mayoritariamente de clase media hasta los años 90, ahora es mayoritariamente de estratos populares y clase media baja. Por supuesto tampoco se ha planteado que esto exige un cambio en la docencia: los estudiantes de los colegios públicos no reciben la misma enseñanza que los de los privados (incluso estando ambos sometidos a las mismas normas).

#### 3.4.2. *Investigación sobre capital académico y puntajes de ingreso en el examen de Estado de estudiantes de Ingeniería*

¿A qué se llama *capital académico*? Básicamente a todo aquello que durante su largo proceso de escolarización (12 años) un niño o niña se debe

apropiar –volviendo parte de sí– como habilidades académicas, hábitos de trabajo intelectual, información general sobre los conocimientos de la cultura y ciencias occidentales y sus formas de razonamiento, y también –ojalá– interés, gusto y disfrute por la actividad cognitiva relacionada con estas acciones, dando ello lugar a una actividad intelectual animada por el disfrute del conocimiento. En los casos más exitosos, el capital académico incluirá: pasión por conocer; disfrute al aprender sobre las teorías, los descubrimientos y el pensamiento de los autores que están en la base del conocimiento, la filosofía, la literatura y el arte en occidente; método y hábitos para facilitar esta apropiación y volverla productiva.

No se requieren demostraciones ni pruebas para afirmar que más de la mitad de los colegios colombianos no crea en sus alumnos el capital académico necesario para convertirlos en estudiantes. Obtienen el diploma de bachilleres, pero no logran la condición intelectual y afectiva de estudiosos, de estudiantes. Sin embargo, este fracaso no es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas –por lo demás sobrecargadas de alumnos, y sin medios pedagógicos en buena parte del país–. El capital académico también es aportado por la familia: madres y padres que leen con sus hijos y disfrutan haciéndolo, que conversan con ellos y les responden sus preguntas curiosas, que les acompañan y orientan mientras hacen sus tareas, que les indican los hábitos de estudio y trabajo intelectual y con quienes los niños y jóvenes pueden aprender cómo ser un estudiante interesado y responsable. Ahora bien, cuando los padres no han tenido una escolarización buena y prolongada, cuando no desempeñan tareas que implican hábitos de trabajo intelectual, no tienen cómo ser modelos y guías para sus hijos. Se constituye así un círculo vicioso; como los padres no recibieron una buena escolarización, no pueden aportar a sus hijos la “dote” necesaria para convertirse en buenos estudiantes, por lo cual estos se desinteresan del conocimiento, y aunque van al colegio y se gradúan no han forjado los hábitos (en el sentido propuesto por Bourdieu) que se requieren para ser universitario y convertirse en buen profesional.

Esta investigación, ya terminada, se propuso conocer *las condiciones académicas con las cuales ingresan los primíparos* a ingeniería agrícola, una de las ingenierías con mayor movilidad (estudiantes de tecnologías que ingresan a agrícola por traslado, o cambio de esta hacia otras ingenierías más prestigiosas), y relacionarlas con sus puntajes en el examen de Estado<sup>8</sup> que les posibilitaron el ingreso a la carrera, en cuanto predictores de desempeño académico. Se caracterizaron dos grupos de primíparos mediante encuesta en profundidad sobre trayectoria escolar personal y familiar previa, prácticas escolares y prácticas de estudio en la universidad luego de dos meses de clase. A fin de probar si los hallazgos eran o no generalizables, se hizo un estudio exploratorio aplicando la misma encuesta a dos grupos de primíparos de ingeniería civil y eléctrica; todas las encuestas (cuatro grupos de ingeniería) fueron analizadas usando el programa *Statistics Package for Social Sciences (SPSS)*. Esta ex-

<sup>8</sup> Examen terminal de la Educación Media, conocido en Colombia con el nombre de “ICFES” por estar a cargo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

ploración hace parte de un estudio comparativo sobre los estudiantes en diversas carreras de la universidad. Se utilizaron sus resultados para fundamentar los hallazgos cualitativos de esta investigación.

A lo largo de dos semestres se estudiaron etnográficamente 10 casos, diferenciados según puntajes considerados altos, medios y bajos en el examen Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) con relación al grupo de compañeros. Para conocer las condiciones académicas a través de las prácticas efectivas de estudio (antes de la universidad y en ella), se usaron estrategias etnográficas: seguimientos en el medio universitario, entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes, observaciones de clase y grupos de discusión luego de clases. Estas permitieron recoger información enriquecida sobre las experiencias en el ingreso a la universidad; los relatos interpretados conceptualmente y analizados ofrecen a la comunidad académica una visión de las luchas de jóvenes que quieren ser profesionales.

La población universitaria de Univalle ha cambiado inmensamente: de buenos egresados de colegios privados de clase media y públicos destacados, hemos pasado a egresados de públicos y privados de muy bajo nivel académico que ya no los convierten en estudiantes. Esto es concomitante del cambio socioeconómico de la población de pregrado de la universidad y de la incapacidad actual de las masivas instituciones escolares para dar formación. La transformación se camufla con la clasificación que hace el ICFES de los resultados de los exámenes: el examen, introducido en el 2002, transformó los rangos anteriores. Hasta 1999 los puntajes por cada prueba consideraban “bajo” entre 32 y 42 puntos; ahora bajo va de 1 a 30 puntos. De esta manera, la mayoría de jóvenes que ingresan a Univalle no han obtenido puntajes medios en sus pruebas de Estado (como afirma el ICFES), sino puntajes bajos. Este estudio encontró que estos bajos puntajes están correlacionados con el insuficiente rendimiento académico desde el primer semestre.

Los testimonios y observaciones del trabajo etnográfico revelan la desazón y desconcierto de los jóvenes porque: carecen de vocabulario y referentes básicos para seguir las exposiciones en clase y los textos; no tienen lectura comprensiva, ni saben relacionarse con los libros; no saben escribir correctamente (sin usar signos de chat), y menos expresar lo que piensan en lenguaje preciso; no logran atender en clase con continuidad, ni saben tomar notas; no saben qué es estudiar ni tienen modelos cercanos de los cuales aprender; no tienen rutinas básicas de manejo del tiempo. Aunque quieren aprender (alentados por sus ganas de acceder a mejores oportunidades económicas), enfrentarse a exposiciones conceptuales complejas, al lenguaje formal matemático, químico y físico, sin los estilos de pensamiento ni los hábitos que permiten la apropiación de los conocimientos, los desborda.

La mayoría de los jóvenes ha heredado de sus padres, no el interés por el conocimiento, sino un fuerte deseo de movilidad y ascenso en la escala social. Los padres apoyan a sus hijos y los alientan a que estudien, pero no saben acompañarlos ni guiarlos en las rutinas y prácticas diarias que requiere el trabajo académico desde el colegio. Los presionan por buenas notas y depositan en ellos las esperanzas familiares de ascenso social; los jóvenes establecen con sus estudios una relación en gran medida utilitaria; su preocupación es

“subsistir en la universidad”, sin comprender lo que implica prepararse para el ejercicio de una profesión.

### 3.4.3. *¿Qué respuestas ha dado la Universidad del Valle?*

Frente a los nuevos retos que plantea el ingreso amplio de una población de primera generación en estudios superiores, algunas acciones se han dirigido a diagnosticar y atender las falencias y desfases entre lo que la Universidad se ha propuesto (al ampliar cobertura y al promover el ingreso por condición de excepción étnica) y lo que logra. Dos proyectos han sido implementados en la Universidad del Valle para dar cuenta de dos asuntos relacionados: la temprana interrupción del proceso formativo en pregrado por parte de un porcentaje muy alto de estudiantes; el desmejoramiento importante en las condiciones académicas de ingreso a la universidad por parte de un altísimo porcentaje de primíparos.

El primer asunto dio lugar al diagnóstico interno sobre la deserción en Univalle en los pregrados en los últimos años: medición de la deserción y evaluación de los factores determinantes. El Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas CIDSE produjo en octubre de 2006 el primer gran estudio que se hace en la Universidad del Valle sobre *factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil* (Escobar, Largo, Pérez. 2007)<sup>9</sup>. Otros estudios por programas o por tipos de población han continuado investigando el tema, orientados por el profesor Escobar, y constituyen un trabajo muy serio de análisis del fenómeno de la deserción en la comunidad académica.

El segundo asunto está siendo objeto de acompañamientos y estudios que permiten caracterizar a los estudiantes que están ingresando actualmente a Univalle:

- El diagnóstico producido por Universidad y Culturas a partir de 2005 sobre:
  - las *condiciones académicas de ingreso* de estudiantes indígenas y afrodescendientes, y
  - la *efectividad de las medidas remediales y de las medidas preventivas*: plan nivelatorio piloto
- La investigación sobre *capital académico* de Universidad y Culturas con estudiantes de diversas carreras y ya no limitado a indígenas y afrodescendientes.;
- Indagaciones de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (OPDI) sobre las características socioeconómicas de las nuevas cohortes.

---

<sup>9</sup> Jaime Humberto Escobar, Edwin Largo, Carlos Andrés Pérez (2007). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle. 1994-2006. Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle. Cali. Colombia.

- Información aportada sobre cómo se elige hoy en día la carrera, en grupos de orientación profesional con estudiantes que ya ingresaron. Uniculturas, ha hecho acompañamientos primero con indígenas y afros, luego con estudiantes en general.

Un tercer avance es la próxima creación del *Observatorio de la Permanencia, deserción y rezago* en los programas de pregrado; observatorio que dependerá de la Dirección de Autoevaluación y Calidad, y funcionará en red con el proyecto Universidad y Culturas.

#### 3.4.4. *Cursos Vida Universitaria I y II*

Estos cursos centran a los estudiantes en analizar grupalmente sus experiencias escolares y universitarias, reflexionando sobre por qué están en la universidad, para qué y cómo aprenden, qué van a lograr con su activismo cotidiano irreflexivo: yendo a clases que no logran seguir, copiando lo que no entienden, y sin comprender qué es estudiar.

El curso es una invitación a reconocer cómo están llevando su vida en la universidad, y a reconocer sus dificultades para asumir su posición de universitarios. Hablan entre sí de lo que hacen, piensan, opinan, creen, convirtiendo el espacio de la clase en un momento de intercambio muy valioso, donde los protagonistas son ellos mismos y su saber, no el discurso del profesor. No solamente comparten sus experiencias como estudiantes, sino que estas se convierten en un momento de la clase, en el objeto de reflexión y análisis. Los estudiantes empiezan a ver sus experiencias (sus prácticas, su discurso, sus miedos, prejuicios, intereses, etc.) como un elemento determinante en la manera como asumen la universidad.

A través de actividades valoran su nivel de apropiación y desarrollo de las habilidades y hábitos académicos en la vida universitaria. Se hacen ejercicios para que los vayan logrando, al tiempo que toman conciencia de que sin ellos no pueden avanzar en su carrera. Ellos van conociendo qué exige profesionalizarse en la carrera elegida, entrevistan a profesores, conocen a estudiantes avanzados, los estudiantes empiezan a reconocer que para permanecer en la universidad, no basta el anhelo del diploma, sino que deben transformar su visión del mundo académico, abandonar las prácticas ineficientes que traen del colegio, y empezar a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Los escritos individuales y colectivos, y los registros de las clases son utilizadas por el equipo de jóvenes docentes como material que contribuye a mejorar el diagnóstico sobre cómo sobreviven los estudiantes a la universidad, y sobre cuáles estrategias son más adecuadas para ayudarlos a transformarse.

Los cursos, en grupos de 30 que mezclan estudiantes de diversas carreras, están a cargo de jóvenes psicólogos culturales, quienes generacionalmente están más cercanos a los gustos, aficiones y estilos de comunicación de estos estudiantes.



### 3.5. Fase V: 2010 políticas para garantizar la equidad y hacer posible la inclusión

*Las experiencias de apoyo académico y psicocultural diseñadas, puestas a prueba, analizadas y evaluadas por Universidad y Culturas, así como lo que se ha aprendido en las investigaciones mencionadas, son base fundamental para que la Universidad del Valle:*

- defina políticas y acciones para prevenir la deserción;
- diseñe e implemente estrategias de amplio alcance dirigidas a enfrentar las principales causas de la deserción, no solo de indígenas y afrodescendientes, sino de estudiantes de estratos 1, 2 y 3 que constituyen el 93% de la actual población.

La mayoría de estos egresados de colegios públicos, no recibió en su escolaridad el capital académico necesario para sobrevivir en la universidad; fundamentalmente los habilitaron para pasar el examen de Estado. Y para los de estratos más populares y rurales, su cultura popular de origen tampoco les ayuda a insertarse en un mundo académico donde se habla, se piensa, se lee y se produce de una manera muy diferente a la única que conocen.

Se trata de crear, de manera formal en la Universidad del Valle, una red de apoyo académico y de acompañamiento que parta del reconocimiento de las causas académicas, psicoculturales e institucionales tanto del fracaso académico como de la no inserción social de cerca del 50% de quienes ingresan a diversas facultades. Enfrentar esta compleja situación, en la que participan muchos actores y a la que contribuyen, sin lograr reconocerlo, muchos sectores, *exige el diseño de políticas y acciones que permitan construir una red que sostenga a los estudiantes admitidos de manera efectiva*: ha de ocupar los intersticios del sistema universitario, para permear todos los espacios o huecos en los que los estudiantes del ciclo básico naufragan. No debe concebirse por aparte, o superpuesta a las estructuras existentes y a su modo de funcionamiento; por el contrario, debe permear la normatividad y los procedimientos de las oficinas académico-administrativas, los comités, direcciones de programa, consejos diversos. Dicho sistema o RED, será continuación y ampliación del trabajo realizado por el proyecto Universidad y Culturas durante cuatro años. Incluirá diversos tipos de apoyos académicos y de orientación.

#### 3.5.1. RED de apoyo, acompañamiento y seguimiento estudiantil para la permanencia

Las altas tasas de deserción solo podrán disminuir significativamente si se comprenden y aceptan los cambios sociales, culturales y académicos de los bachilleres que llegan, y se crean las estrategias necesarias para transformarlos. Esto exige que todos –profesores, directivos y funcionarios–, trabajen en conjunto para el logro de un objetivo común: la supervivencia académica y el buen desempeño de los estudiantes que ingresan.

## PLAN DE TRABAJO 2010 -2011

Consolidar y ampliar Diagnóstico	Implementar Acciones
<p>Consolidar resultados de investigaciones existentes que ofrecen diagnóstico cualitativo y cuantitativo.</p>	<p>Crear una red para la permanencia estudiantil que brinde apoyo académico, orientación frente a la carrera, acompañamiento y seguimiento en la educación superior.</p> <p>Semestre 1 de 2010: campaña de divulgación por todos los medios sobre las cifras de deserción, las causas de la misma, y las acciones que la Universidad se propone adelantar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar estudiantes según programas en varias facultades.</li> <li>• Caracterizar la docencia y las mayores necesidades de formación, según facultades.</li> <li>• Analizar dificultades y contradicciones entre el currículo del programa y las características socioeconómicas (que obligan al trabajo) y las académicas.</li> </ul>	<p>Las facultades y programas interesados en este plan nivelatorio, caracterizan a sus estudiantes y su docencia, con asesoría de la RED ASES. Ante todo en las características de quienes ingresan al programa, pero luego cubriendo el conjunto de los estudiantes del plan.</p> <p>La decisión del cambio y de las acciones necesarias se dejan en manos de la facultad, para que no aparezca como imposición para una necesidad que no han detectado.</p>
<p>Analizar las diversas maneras cómo las actuales normas y procedimientos académico-administrativos acostumbrados inciden en el fracaso académico y promueven la deserción</p>	<p>Las direcciones de programas de pregrado, acompañados por la dirección académico curricular de la Universidad elaboran propuestas sobre la matrícula señalando problemas y soluciones.</p>

### 3.5.2. *Crear un plan preparatorio*

Se trata de establecer un plan que transforme las prácticas relativas al aprendizaje que traen los jóvenes de la escolaridad previa, y su actitud frente al aprendizaje de tipo académico. Dicha transformación no se logra dando técnicas y métodos de estudio, ni consejos sobre disciplina académica. Se trata de diseñar y poner en práctica cursos que exijan a los bachilleres admitidos dejar de lado sus viejos estilos escolares, y forzarse cotidianamente para construir hábitos y disciplina de trabajo intelectual. Estas nuevas prácticas permitirán el cuestionamiento de los “malos hábitos de estudio”, y su transformación paulatina (no sin resistencias). Solo así podrán luego iniciar los cursos obligatorios de primer semestre de carrera y asumir su formación como estudiantes autónomos. Esta propuesta inicial está centrada en mejorar la preparación, habilidades y capacidad de dirigir su vida por parte de los estudiantes. Las estrategias para transformar las prácticas de aprendizaje que hemos diseñado en estos años, deben servir de base.

Estrategias curriculares	Acciones indispensables para crear el Plan Preparatorio
Crear un plan escalonado por etapas.	No imponer un plan para toda la Universidad (no se dispone de los recursos humanos); iniciar con una facultad permite empezar muy pronto, y contribuye a convencer a los escépticos de la necesidad de los cambios para lograr permanencia y excelencia, en vez de rezago y fracaso.
Cualificar los criterios de admisión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar a conocer a los comités de programa los hallazgos sobre los verdaderos rangos a los que pertenecen los primíparos que están ingresando a Univalle, y su comparación con los rangos del ICFES de los 90.</li> <li>- Analizar la relación entre puntajes ICFES y rendimiento académico.</li> <li>- Solicitar al ICFES análisis de resultados en áreas cruciales.</li> <li>- Revisar pruebas específicas (su sentido, predictibilidad y peso).</li> </ul>
Cualificar la formación en áreas básicas (plan de nivelación)	<p>Matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar pruebas clasificatorias (para las carreras que exigen formación matemática) y crear cursos preparatorios de carácter obligatorio. Estos cursos estarán orientados a transformar las prácticas de estudio de los jóvenes y no a "darles las bases que les faltan".</li> </ul> <p>Castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir niveles de dominio de la lengua y cursos preparatorios para quienes los necesiten: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Castellano estándar (oral, leído y escrito); énfasis en ampliación de vocabulario, sintaxis</li> <li>- Comprensión, producción y presentación de textos académicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- cómo se lee, se escribe y se habla en el mundo académico.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Componente histórico cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear cursos que amplíen el horizonte histórico y cultural, y despierten interés por conocer y comprender el mundo actual.</li> </ul>
Exige:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar docentes para que desarrollen otras estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación, en los cursos preparatorios y primeros semestres.</li> <li>• Definir desde comité de currículo qué deben lograr los estudiantes en cada nivel y solicitar propuestas específicas por nivel a las áreas donde haya grupos de profesores con la formación especial para diseñarlos e implementarlos.</li> </ul>
Acompañamiento a primíparos a cargo de profesores mentores y tutores pares	Formar docentes para ser tutores o mentores, con especial dedicación a lo largo del primer año. Formar estudiantes para ser tutores-pares
Brinda orientación para la vida universitaria y vocacional	Cursos de vida universitaria y otros semejantes Orientación grupal para quienes ingresan a la carrera que no quieren.

### **3.5.3. Formar a los profesores para que transformen su enseñanza**

A partir de las características de aprendizaje y socioculturales de sus estudiantes se propone:

- Sensibilizar a los profesores en general sobre los cambios básicos necesarios para enseñar a una población estudiantil que tiene características muy diferentes frente al aprendizaje académico, con respecto a generaciones anteriores.
- Formar a los auxiliares que se encargarán de los diversos talleres de castellano estándar, vida universitaria, práctica formativa; y a los profesores que asumirán los cursos preparatorios enfocados en razonamiento matemático. Se prevé formar a los auxiliares de castellano en un diplomado que será diseñado desde la REDLEES y el proyecto Universidad y Culturas. Para el caso de los profesores de matemáticas a partir de enero 2010 se inicia el diseño y montaje de un curso virtual para transformar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios de matemáticas.

### **3.5.4. Transformar la rigidez actual de la administración del currículo**

Se propone establecer una flexibilidad sensata, sin confundir la libertad de elección con el desorden. A este respecto, y con base en estudios realizados, recomienda el Ministerio de Educación Nacional: “Generar políticas de guía en el proceso de matrícula cada semestre para evitar que los estudiantes vaguen sin rumbo en el plan de estudios”<sup>10</sup>.

Los estudiantes del ciclo básico no han desarrollado la autonomía ni el conocimiento necesarios sobre su carrera para decidir solos cómo administrar la matrícula; deben participar profesores consejeros y el director de programa, y no dejarlo como una elección solitaria por internet.

### **3.5.5. Consolidar y afinar el diagnóstico para diseñar las estrategias**

La universidad debe seguir efectuando *estudios cualitativos y cuantitativos* sobre la población estudiantil que *amplíen y precisen el diagnóstico* sobre cuáles y cuántos estudiantes de sectores excluidos están ingresando a la universidad en cuestión, qué desempeño académico tienen, qué apoyos han recibido, qué inclusión real se logra, y qué requerirían para poder permanecer y lograr una formación de alta calidad.

Los acompañamientos, cursos pilotos evaluados y estudios realizados revelan la urgencia de diseñar nuevas acciones curriculares que hagan extensivos a todos las metas de la política curricular existente. Para ello es indispensable fortalecer la política de inclusión sociocultural y étnica y crear nuevas acciones y estrategias que transformen el actual perfil de ingreso. Fortalecer las acciones que dan cumplimiento a esta política requiere la acción combi-

---

<sup>10</sup> Ibid documento MEN, 2008, Tabla 21, columna “Acciones de política”, pág. 118.

nada de Vicerrectoría Académica, Admisiones, Planeación, CIDSE, Proyecto Universidad y Culturas, y el apoyo de Vicerrectoría de Investigaciones.

### **3.5.6. Otros apoyos académicos y de integración social al mundo universitario**

#### *Alistamiento a la vida universitaria*

Entre otros apoyos académicos están los cursos de *Vida Universitaria I y II*, donde se brinda apoyo social y psicológico desde una perspectiva cultural, se crean condiciones a través de talleres en los que se funciona como comunidad de aprendizaje, y se promueve el intercambio escrito constante (presencial o por internet), para que los estudiantes tomen conciencia de los desfases entre lo que se espera de ellos y lo que realmente saben hacer, transformen sus prácticas, y desarrollen las habilidades y disciplinas necesarias para funcionar eficazmente como estudiantes.

#### *Tutorías a cargo de tutores pares o padrinos*

Los tutores pares se formarán en los talleres de la electiva complementaria: *Práctica Formativa*. A diferencia de la práctica formativa que se ofreció entre 02/05 y 01/07, esta vez los talleres abordarán las diferencias culturales en Colombia según inscripción social, cultural y económica: sector ciudadano o rural, clases sociales, y comunidades étnicas.

#### *Talleres de exploración y orientación*

Para el reconocimiento de las propias habilidades, gustos en áreas del conocimiento, y desempeño académico previo, en las disciplinas que son eje fundamental de formación en las carreras que interesan a los aspirantes; así mismo, indagación sobre exigencias académicas, campos y niveles de formación de diversas carreras, y del ejercicio profesional. Posibilitar una toma de decisiones reflexiva frente a los estudios universitarios. Estos talleres estarán a cargo de psicólogos culturales que han diseñado e implementado con éxito, en Uniculturas<sup>11</sup>, este enfoque de la exploración dirigida e informada con el fin de que puedan decidir y actuar sensatamente respecto a su futuro académico. Se pueden ofrecer como un taller inicial, de carácter obligatorio para quienes tienen bajos puntajes ICFES y buscan la carrera que les posibilite el ingreso. Esto es:

Seguimiento individualizado durante el ciclo básico desde las hojas de vida.

Evaluación permanente de los avances y de las dificultades.

---

<sup>11</sup> Se hicieron jornadas en un colegio de un Resguardo Indígena en junio del 2008; durante 4 años Uniculturas ha ofrecido el servicio de exploración y decisión, inicialmente a estudiantes en general, desde el Servicio Psicológico de Bienestar Universitario; posteriormente a estudiantes indígenas y afrodescendientes de Univalle; en 2008 se ofreció a estudiantes de Ingeniería Agrícola; en el 2009 a bachilleres afrodescendientes aspirantes a ingresar a Univalle con el apoyo de Cadhube.