

**LA CONSEJERÍA ACADÉMICA COMO INSTANCIA PARA LA PROMOCIÓN  
DE CAPACIDADES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**HUBER E. FLÓREZ ESPINOSA  
CARLOS ALBERTO GARCÍA GALVIS  
JENNIFER E. VILLARRAGA SARMIENTO**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ, D.C., JUNIO DE 2013**

LA CONSEJERÍA ACADÉMICA COMO INSTANCIA PARA LA PROMOCIÓN  
DE CAPACIDADES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

HUBER E. FLÓREZ ESPINOSA  
CARLOS ALBERTO GARCÍA GALVIS  
JENNIFER E. VILLARRAGA SARMIENTO

Trabajo de grado presentado como requisito  
para optar al título de Magíster en educación

Directora: Fabiola Cabra Torres Ph.d

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PROCESOS DE FORMACIÓN  
Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
BOGOTÁ, D.C., JUNIO DE 2013

## **NOTA DE ADVERTENCIA**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

**Artículo 23, Resolución Número 13 de 1946**

## CONTENIDO

1.	Introducción.....	13
1.1	Planteamiento del Problema.....	15
1.2.	Justificación.....	17
1.3.	Objetivos de investigación.....	18
1.4.	Antecedentes.....	19
2.	Fundamentación Teórica: El enfoque de capacidades, una propuesta humanizadora para la educación superior.....	24
3.	Diseño metodológico: El proceso de indagar las vivencias en el espacio de Consejería.....	37
3.1.	Tipo de estudio .....	37
3.2.	Selección de los participantes.....	38
3.3.	La entrevista reflexiva como instrumento de recolección de datos.....	39
3.4.	Proceso para la recolección de información.....	40
3.5.	Marco para el Análisis de datos cualitativos.....	42
3.6.	Elementos de rigor y validez.....	47
4.	Análisis e interpretación de los datos: La Consejería Académica como práctica pedagógica que propicia el desarrollo de capacidades. ....	49
4.1.	Sobre la persona del consejero académico: el amigo crítico y el acompañante.....	50
4.2.	La relación consigo mismo : del autoexamen a la toma de decisiones .....	57
4.3.	La relación con otros: El afecto académico como interacción pedagógica.....	62
4.4.	La relación con el entorno: El pensamiento crítico como una forma de cuestionar al mundo .....	66
5.	Discusión.....	70
	Referencias.....	73
	Apéndices.....	79

## ÌNDICE DE TABLAS

Tabla1.	Codificación.....	42
Tabla 2.	Categorización a partir de la revisión teórica.....	44
Tabla 3.	Categorización para la construcción de una estructura semántica.	46

## INDICE DE FIGURAS

Figura	1	Ruta metodológica.....	38
Figura	2	Proceso para recolección de información.....	41
Figura	3	Relación entre la consejería académica y el desarrollo de capacidades: categorías.....	50
Figura	4	Capacidades humanas en el contexto de la consejería académica.....	70

## INDICE DE APENDICES

Apéndice A.	Entrevista Adriana Colmenares (Directora de Asuntos Estudiantiles) Vicerrectoría Académica. P.U.J .....	79
Apéndice B.	Consulta a estudiantes para la selección de participantes	83
Apéndice C.	Guía entrevista reflexiva a consejeros.....	84
Apéndice D.	Codificación de la encuesta aplicada a los estudiantes....	85
Apéndice E.	Entrevista a consejero programa de artes visuales.....	88
Apéndice F.	Entrevista a consejera facultad de odontología.....	96
Apéndice G.	Consentimiento informado a consejero programa de artes visuales .....	103
Apéndice H.	Consentimiento informado a consejera programa de odontología .....	104
Apéndice I.	Documento sobre Consejería académica. Vicerrectoría académica. Pontificia Universidad Javeriana.....	105
Apéndice J.	Documento de Consejería académica programa de artes visuales.....	112

## RESUMEN

Este trabajo de investigación buscó vincular el enfoque de capacidades propuesto por Martha Nussbaum, a la comprensión de la consejería académica como práctica pedagógica, que ofrece un espacio de acompañamiento a los estudiantes para la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico, la generación de vínculos y otras capacidades que les permitan una mejor adaptación y permanencia dentro del contexto de la educación superior. La metodología utilizada fue el análisis de datos desde un enfoque cualitativo e interpretativo. Los datos fueron tomados a partir de la información recopilada a través de entrevistas reflexivas, en las que participaron dos docentes que han realizado la función de consejeros académicos en las Facultades de Artes y Odontología de la Pontificia Universidad Javeriana.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to link the capabilities proposed by Martha Nussbaum, to the understanding of the academic advising as teaching practice, offering a space for students to support decisions - making, critical thinking development, creation of links, and other capabilities, that will allow a better adaptation and permanency while in their time in higher education. The methodology used was the analysis of information from a qualitative perspective with hermeneutic approximation, with data taken from reflexive interviews of two teachers, who were academic counselors in the faculties of arts and odontology of the Pontificia University Javeriana

### **Palabras Claves:**

*Enfoque de Capacidades, Consejería académica, Práctica pedagógica, Educación superior.*



## 1. Introducción

El conocimiento que se produce en la universidad no debe ser un fin en sí mismo. Este conocimiento se hace relevante en la medida en que transforma y resignifica constantemente las relaciones que se establecen entre las personas consigo mismas y con el entorno en el que actúan, en la medida en que la universidad se consolida en un espacio de formación.

Según Rodríguez (2004), los actuales procesos de formación y aprendizaje en los contextos universitarios, generan desafíos que es necesario enfrentar con prácticas educativas y estrategias pedagógicas novedosas e inspiradas en la función humanizadora de la educación. El surgimiento de nuevas epistemologías que rompen con los paradigmas de la modernidad, el fenómeno de la globalización, las lógicas del mercado y el consumo, los avances científicos y el uso apropiado de las nuevas tecnologías de comunicación e información, la realidad virtual, la necesidad de aumentar coberturas y mantener altos estándares de calidad generan necesariamente la pregunta por el tipo de sujeto que emerge de estos contextos, las razones por las cuales llega a la universidad y las estrategias que ésta utiliza para recibirlo, atender a sus requerimientos y necesidades, ofrecerle una formación profesional y técnica pertinente, además de atender a sus demás dimensiones de desarrollo humano.

Todo proceso didáctico está conformado por una triada fundamental: el estudiante, el docente y el conocimiento que empieza a circular entre los dos primeros (Vain, 1998). Esta relación se convierte en el núcleo fundamental de toda universidad que tenga dentro de sus características sustantivas la labor docente, además de investigar y ofrecer servicios. Para Rodríguez (2004), es en el núcleo de este vínculo fundamental donde se pueden configurar nuevas prácticas y estrategias que le permitan a la universidad formar seres humanos que además de ser hombres y mujeres competentes profesionalmente, puedan sentirse realizados y dotados de sentido para vivir y responder éticamente a los desafíos de la historia.

Un aporte en este mismo sentido lo ofrece Nussbaum (2012a), para quien, la universidad además de ser un lugar de producción y transmisión de conocimientos, se constituye en un espacio para establecer relaciones, para vivir las tensiones de lo público, confrontarse con la diversidad, para tomar decisiones, un lugar para ser y vivir. Los descubrimientos y la construcción que en la Universidad se hacen, se generan desde lo humano y transforman la realidad.

En este contexto, la consejería académica se constituye, al lado de otras propuestas tutoriales o de acompañamiento, en una alternativa válida para integrar en el contexto de un vínculo la formación integral de los estudiantes universitarios (Rodríguez, 2004).

Los diferentes contextos familiares, antecedentes académicos y diversidad de perfiles de los estudiantes, exigen de la Universidad procesos de acompañamiento que permitan mirar el caso a caso, humanizar sus estructuras y recuperar el sentido de la consejería académica como la atención personal al estudiante que no sólo llega a acumular conocimientos sino que busca integrarlos a todas las dimensiones de su vida y a los procesos en los que se ve abocado a tomar decisiones (Pontificia Universidad Javeriana, 1992).

Desde la perspectiva del enfoque de capacidades (Nussbaum, 2012b) parte de dos preguntas: “¿qué realmente son capaces de hacer y ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer y ser lo que pueden?” (p. 14). Walker (2007) al mirar la educación superior desde este enfoque, considera que la Universidad debe generar y ofrecer todas las condiciones necesarias para que sus estudiantes puedan decidir libremente lo que desean hacer y ser y los medios para llevarlo a cabo, más allá de lograr sólo metas académicas.

Esta investigación, por lo tanto, pretende comprender la consejería académica como una estrategia pedagógica en educación superior que propicia el desarrollo de capacidades, en la medida en que ofrece espacios y mecanismos para que los estudiantes decidan libremente lo que pueden llegar a hacer y ser durante su proceso de formación, en el contexto de una práctica educativa humanizadora como la que inspira el Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana (1992).

### 1.1. Planteamiento del Problema

Los altos índices de deserción en educación superior, las dificultades que se presentan para la adaptación a la vida universitaria y los múltiples problemas que se producen durante esta etapa académica, han generado la necesidad que las instituciones implementen diversos mecanismos para apoyar a los jóvenes a vivir esta experiencia educativa con la mayor tranquilidad, responsabilidad y orientación para la toma de decisiones, muy acorde con sus necesidades y expectativas.

Como apoyo a lo anteriormente mencionado, las consejerías académicas surgen en muchas universidades a nivel mundial como un espacio pedagógico de vital atención, apoyo y orientación para los jóvenes en esta etapa de su formación.

En la Pontificia Universidad Javeriana (2003), institución seleccionada para esta investigación, la consejería académica es vista como “un servicio que los programas académicos deben ofrecer a los estudiantes para el logro de los propósitos señalados en la intencionalidad formativa de los currículos profesionales y disciplinarios” (p. 3). Se refiere a la asesoría en las actividades de planificación del currículo que debe seguir el estudiante para lograr completar el grado deseado en tiempo reglamentario, en respuesta a su plan de estudios y las normas institucionales. Según los lineamientos de la Pontificia Universidad Javeriana, se espera que la consejería académica sea un espacio idóneo para la formación integral y con ello hacer realidad una de las principales características de la educación de la Compañía de Jesús: la atención personal (*cura personalis*) a cada alumno y profesor en particular (Pontificia Universidad Javeriana, 2003).

La consejería académica, como expresión de esta característica de la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús, requiere ser reflexionada frente a los desafíos que presentan los contextos culturales y sociales en los que están insertos profesores y estudiantes y que intervienen en los procesos de formación en la universidad.

La consejería académica usualmente se ha mirado desde sus funciones administrativas y como herramienta de gestión, no se le ha dado la transversalidad que podría tener al interior del mismo currículo, como una oportunidad para ofrecer un apoyo integral al estudiante, sino cómo una tarea paralela a las funciones mismas de los docentes. Esto ha llevado a instrumentalizarla, burocratizarla y despojarla de su carácter formativo.

Esto indica, que el carácter de la consejería académica se ha desvirtuado y dada la importancia que tiene, se justifica hacer un estudio de esta práctica. Si se mira como proceso formativo, desde una perspectiva humanizadora como el enfoque de capacidades, surgen temas de investigación sobre los que vale la pena indagar como: la importancia pedagógica de los tipos de vínculos y relaciones que se generan en este espacio entre los docentes y estudiantes, las vivencias que allí se generan y los significados que se construyen, las estrategias y caminos que allí se proponen para que los estudiantes tomen sus decisiones, los recursos que se ofrecen para afrontar los retos propios de los procesos académicos.

Desde esta postura se plantea la siguiente pregunta:

¿La consejería académica puede comprenderse como una práctica pedagógica que sirva para promover el desarrollo de capacidades en los estudiantes?

En este sentido, es importante indagar por los significados que los docentes le atribuyen a su experiencia en la práctica de la consejería académica, que nos permita comprenderla y darle sentido como práctica pedagógica significativa en el contexto de una propuesta educativa humanizadora y desde el enfoque de capacidades.

Desde esta perspectiva, se plantean también los siguientes interrogantes:

- ¿Qué significado le atribuyen a la consejería académica los docentes que ejercen esta función en la universidad?
- ¿Qué creencias emergen en su desarrollo? ¿hasta dónde creen que pueden llegar en este espacio? ¿Qué limitaciones creen que existen?
- ¿Qué sentimientos y experiencias significativas han trascendido y han impactado la concepción que tienen de este espacio?

- ¿Qué tipo de vínculos se establecen entre el docente y el estudiante en la consejería académica y qué función cumplen en el proceso formativo?
- ¿De qué forma favorece la consejería académica la toma de decisiones bien razonadas por parte de los estudiantes en su proceso formativo en la universidad?
- ¿De qué forma la consejería académica promueve el autoexamen por parte de los estudiantes como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico y enfrentar los desafíos que le plantea su paso por la universidad?
- ¿De qué forma la consejería académica promueve actitudes de resiliencia en los estudiantes frente a sus dificultades académicas?

## **1.2 Justificación**

Para la Pontificia Universidad Javeriana, la consejería académica se ha constituido en una estrategia importante a la hora de llevar a la práctica los postulados de su propuesta de formación integral. La Universidad se define a sí misma como una comunidad educativa cuyo núcleo fundamental es la relación que se establece entre docente y estudiante (Pontificia Universidad Javeriana, 1992). En este contexto, la Vicerrectoría Académica define la Consejería Académica como “un servicio que los programas académicos deben ofrecer a los estudiantes para el logro de los propósitos señalados en la intencionalidad formativa de los currículos profesionales o disciplinarios” (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 3).

En esta perspectiva, García (2008) señala como el rol del docente en este esfuerzo no puede centrarse exclusivamente en procesos netamente cognitivos e instructivos. Debe ser capaz de atreverse a pensar en el cómo y para qué aprende el estudiante, ser un guía y acompañante del proceso. Es imperante la necesidad de brindar estrategias que fortalezcan sus procesos de autonomía, no sólo a nivel social sino también en los procesos para que él sea capaz de aprender a aprender por sí mismo.

Lo anterior es coherente con el documento “Características de la Educación de la Compañía de Jesús” (Compañía de Jesús, 1986) que inspira el proyecto educativo de la Universidad Javeriana:

La relación personal entre estudiante y profesor favorece el crecimiento en el uso responsable de la libertad. Los profesores y los directivos, son más que meros guías académicos. Están implicados en la vida de los estudiantes y toman un interés personal por el desarrollo intelectual, afectivo, moral y espiritual de cada uno de ellos, ayudándoles a desplegar un sentido de la propia dignidad y a llegar a ser personas responsables en la comunidad. Respetando la intimidad de los alumnos, están dispuestos a escuchar sus preguntas y sus preocupaciones sobre el significado de la vida, a compartir sus alegrías y tristezas, a ayudarles a su crecimiento personal y en sus relaciones interpersonales(p.157).

La consejería académica, por tanto, se constituye en un espacio privilegiado para este importante encuentro entre el docente y el estudiante. Es un servicio que está presente en las diferentes facultades de la Pontificia Universidad Javeriana y se presenta como una estrategia para enfrentar los problemas de adaptación a la vida universitaria en los primeros semestres y los altos porcentajes de deserción, al lado de otras herramientas diseñadas para enfrentar este tipo de situaciones(Torres, 2012).

Estas razones abren la posibilidad de perfilar la consejería académica como una estrategia pedagógica significativa, para dar apoyo a los problemas detectados y ser un espacio de enriquecimiento y orientación para los estudiantes, al ofrecerles elementos para tomar buenas decisiones a la hora de enfrentar los desafíos de su proceso de formación.

### **1.3. Objetivos de investigación**

#### **Objetivo general:**

Comprender el sentido y la importancia de la Consejería Académica en el marco de una educación superior humanizadora que promueve el desarrollo de capacidades.

#### **Objetivos específicos:**

- Develar los significados que los docentes le atribuyen a su práctica como consejeros en dos programas académicos.
- Analizar experiencias significativas reportadas por los docentes universitarios en su práctica como consejeros académicos, con el fin de explicitar algunos rasgos de la educación para el desarrollo de capacidades.

#### **1.4. Algunos antecedentes significativos de la Consejería académica**

Una revisión de la literatura en relación con la consejería académica, la tutoría y el acompañamiento evidencia como, al intentar distinguir la consejería de estas dos últimas, los conceptos son utilizados indistintamente en diferentes contextos. En la indagación del material se ha visto como se caracterizan y describen dependiendo del lugar y el contexto en el que se enuncian, manteniendo una relación de cercanía, unos rasgos comunes. Encontramos que las investigaciones se centran de un lado en el diseño y puesta en marcha del mecanismo, su impacto y desarrollo; la figura del profesor tutor o consejero y del otro en la persona del estudiante.

Desde el diseño y puesta en marcha de la Consejería, su desarrollo e impacto, la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (2007) señala como la tutoría académica debe ser un espacio propio del desarrollo curricular e integral de los programas, no un espacio adicional a los demás servicios y programas institucionales de desarrollo académico y social, desarticulado de los demás procesos.

Para Fernández (2004), la efectividad de la tutoría depende de los niveles de adaptación a los rasgos propios del contexto educativo en el que se realiza esta práctica y hace énfasis en la importancia de personalizar este servicio como parte de una orientación más integral. Este mismo autor señala como:

Frente a la realidad de una educación basada en las competencias que llegó para quedarse, es importante que las universidades no pierdan su esencia de formar seres humanos con un sentido ético y axiológico de la práctica laboral y profesional en el que se construya una tutoría basada en competencias pero competencias humanas (p. 65).

El desarrollo de un plan o acción tutorial (García, 2008) debe responder al diálogo e importancia que tanto la universidad, las distintas facultades y los diferentes departamentos dan al espacio tutorial en tanto estén convencidos de su puesta en marcha y pertinencia.

En el contexto español y espacio europeo de educación superior, Vieira y Vidal (2006) señalan como los mecanismos de orientación y atención al estudiante hasta el momento caracterizados por su escasa planificación y coordinación en torno a fines comunes, son la oportunidad, desde un sistema de créditos en el que prima el aprendizaje del estudiante, para reflexionar y planificar un sistema de orientación y apoyo al mismo a la hora de definir tanto las reformas de los planes de estudio como la planificación estratégica en las instituciones de educación superior.

La figura del profesor tutor o consejero se visibiliza en tanto su rol es determinante y esencial en el proceso de acompañamiento. En un contexto de formación europeo, para Pérez y González (2005) es determinante un cambio de actitud frente a la consejería y esencial la puesta en práctica de formaciones dirigidas al profesorado universitario con el fin de que la tutoría académica cumpla con las expectativas previstas por las instituciones.

Desde el rol que se le atribuye al consejero académico es necesario cambiar la intensión de la consejería. Ya no se debe ver sólo como acción para solucionar el fracaso escolar (Capelari, 2009).

De otro lado, para Martínez y Raposo (2011), el espacio de la consejería se constituye en el lugar para perfilar las aspiraciones profesionales de los estudiantes:

El tutor es un facilitador de la toma de contacto con la futura realidad profesional y que actúa con un modelo basado en el “dejar hacer”. Su principal responsabilidad se basa en promover situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo formativo del alumnado (p. 97).

Para Muñoz (2002), la figura del docente como consejero supone un reto en tanto tradicionalmente el profesor que ha desarrollado su práctica y experiencia en la enseñanza de contenidos de aprendizaje, debe enfrentar los problemas que competen a cada estudiante en diferentes roles. En este sentido, al profesor



consejero pareciera atribuírsele un papel de orientador, docente, trabajador social y psicopedagogo.

Así mismo, Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004) desde una perspectiva de la educación superior en el espacio europeo actual, se preguntan como sensibilizar a los docentes para que reorienten la función docente hacia una función facilitadora del trayecto formativo y académico del estudiante en un espacio integral.

Desde la persona del estudiante Ariza y Ocampo (2004) señalan como desde un contexto de la educación superior en Latinoamérica, en el que los cambios económicos y de reglamentación influyen en el diseño de los currículos, las actividades de los docentes y de los planes de estudio, el acompañamiento debe abordar otras dimensiones del ser que no se limiten al simple seguimiento académico. Señala como el acompañamiento tutorial se determina por el servicio educativo que debe tener en cuenta tanto la formación profesional como la formación de la persona.

La consejería no debe ser sólo un espacio pedagógico – administrativo, que garantice la retención escolar o ser cumplido por normatividad, debe ser una experiencia de formación para la vida, orientarse al desarrollo de diversas necesidades formativas del estudiante, ampliamente expuesto en la propuesta de desarrollo de capacidades en educación superior propuesto por Boni (2010) y Walker (2007) fundamentadas en la propuesta de Nussbaum y Sen. Esta tesis es complementada al igual por Rodríguez, López y Ordóñez (2011) al proponer 78 ítems de desarrollo distribuidos en las siguientes categorías: normativa, habilidades sociales, planificación/desarrollo, evaluación, materiales y gestión.

Por otra parte, la consejería académica en la Pontificia Universidad Javeriana, objeto de análisis de este estudio, surge a partir de la creación del sistema de créditos académicos en 2003, a partir de la necesidad por orientar las rutas de aprendizaje de los estudiantes. La consejería responde igualmente a la preocupación por abordar la retención desde la Vicerrectoría Académica ya que no existe una política clara de retención estudiantil, que defina acciones en los procesos de ingreso, permanencia y egreso (Entrevista Adriana Colmenares, apéndice A).

Aunque la Universidad trabaja el tema de la adaptabilidad y la vocación, a través de actividades como Expojaveriana, Convenios dirigidos a algunos colegios privados (Programa Contacto), se es consciente del alcance limitado de las mismas. En este sentido podemos identificar que la consejería es uno de los frentes en los que trabaja la Oficina de Asistencia para Asuntos Estudiantiles de la Vicerrectoría Académica. Sin embargo uno de sus retos lo supone la ausencia de un seguimiento a la consejería, debido en parte a que cada programa afina y diseña de acuerdo con sus necesidades, la gestión y puesta en marcha de este mecanismo. La ausencia de un plan de formación de consejeros que permita orientar a los docentes sobre las formas y tipos de acompañamientos es evidente.

Otra fuente de antecedentes tiene que ver con el enfoque de capacidades aplicada a la educación superior. La universidad pensada desde un modelo de desarrollo humano que permita crear nuevas prácticas educativas, nos ofrece un contexto en donde es posible pensar la consejería académica como una práctica pedagógica apropiada para una propuesta educativa humanizadora.

El enfoque de capacidades hace parte de la visión del modelo de desarrollo impulsado por el economista Amartya Sen (2000), donde promueve la expansión de la libertad como medio y fin del desarrollo humano de toda persona. En una sociedad, para Sen (2000), todas las personas deben tener la oportunidad y la libertad para elegir libremente lo que consideren valioso para su vida. Más allá de la renta económica deben contar con los medios y las oportunidades para agenciar lo que quieren hacer y ser con su existencia porque lo consideran digno y valioso para sí. Frente a esta propuesta existen diversas posiciones revisadas en los artículos y estudios realizados que permiten comprender la relación entre educación y desarrollo humano en contextos sociales con desigualdades económicas, culturales y de género. Asimismo, permiten evaluar la calidad educativa por su contribución a lo que el sujeto realmente logra en términos de una vida buena y no sólo en las lógicas de la renta y el mercado (Cejudo, 2007).

Se pueden encontrar varios estudios que articulan el enfoque de capacidades con la educación superior. Mendoza (2010), hace uso de este enfoque como marco de evaluación de los beneficios de un aprendizaje centrado en la libertad humana y

recaptura la visión humanista de la educación. Boni (2011), presenta una propuesta para repensar la calidad de la universidad a partir del enfoque del desarrollo humano, en el cual es posible humanizar nuevamente este espacio a partir del cruce de sus valores centrales: bienestar, participación y empoderamiento, equidad, diversidad y sostenibilidad. Todo esto debidamente articulado con las actividades propias de la universidad: formación, investigación, compromiso social y gobernanza.

El enfoque de capacidades además de ser aplicado al campo educativo, también ha servido para otras áreas del desarrollo: Para la gobernabilidad del territorio (Rodríguez, F. 2004), como alternativa a la solución de problemas de desarrollo en territorios rurales y periféricos. Para el desarrollo de la mujer y la justicia social (Nussbaum, 2002). Para el análisis de la pobreza y el desarrollo de capacidades en mujeres indígenas (Muñoz, Vásquez, Zapata, Quispe y Vizcarra, 2010). El enfoque de capacidades también propone nuevos elementos que amplían las posibilidades de extender la justicia a los discapacitados y el desarrollo de sus capacidades (García, 2009). De igual manera el modelo de desarrollo humano incluye reflexiones sobre la protección del medio ambiente y la naturaleza dándole siempre prioridad a las personas, propone un modelo de desarrollo desde una nueva fundamentación filosófica y desde un análisis de sus posibilidades democráticas dentro de la teoría de la elección social (Pedrajas, 2007). Hidalgo (2010), propone una investigación de carácter reflexivo sobre la imaginación como interpretación y proyección ética y moral del otro en las relaciones sociales.

## **2. Fundamentación teórica: El enfoque de capacidades, una propuesta humanizadora para la educación superior.**

Para comprender el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum (2012b), es necesario ponerlo en el marco general donde tuvo sus orígenes: la propuesta de desarrollo humano de Amartya Sen (2000). Este autor interpela el modelo que determina el desarrollo de una sociedad a partir de la producción de la renta y el ingreso económico por persona; dado que la realidad ha mostrado que el crecimiento económico no siempre se puede equiparar con una mejoría significativa en la calidad de vida de las personas y su bienestar, el crecimiento de la riqueza material de una sociedad, no siempre asegura una distribución equitativa de los recursos.

Para Sen (2000) el fin y el medio del desarrollo debe ser la expansión de la libertad. Todas las personas deben tener la oportunidad y la libertad para elegir libremente lo que consideran valioso para su vida. Más allá de la renta económica, deben contar con los medios y las oportunidades para agenciar lo que quieren hacer y ser con su existencia, porque lo consideran digno y valioso para sí. Este debe ser el criterio fundamental para evaluar el grado de desarrollo de una sociedad.

Es a partir de estas premisas que Sen (1996) formula su concepto de capacidad como “las combinaciones alternativas que una persona pueda hacer o ser: los distintos funcionamientos que puede lograr” (p. 54). Para Sen (1996) los funcionamientos “representan partes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir” (p.55). Por lo tanto, la capacidad de una persona está referida a las diferentes combinaciones que logre hacer entre diferentes funcionamientos, con la posibilidad de elegir libremente aquellas que considere más valiosas.

En términos generales, el desarrollo humano como expansión de la libertad es que todas las personas tengan la posibilidad de elegir hacer y ser aquello que

consideran valioso para sí mismas y en el que “la calidad de vida debe evaluarse en términos de la capacidad para lograr funcionamientos valiosos” (Sen, 1996. p. 56).

Lo que cada persona considera valioso hace parte de sus posibilidades particulares y su contexto social. Para Sen (1996) lo que puede representar valor para una persona y traerle bienestar, no necesariamente tiene que coincidir con el resto de su grupo o del género humano. Hace parte del ejercicio de su libertad, tener la oportunidad de poder elegir aquellas combinaciones que él considere más aptas para lograr hacer y ser aquello que desea para sí mismo. Sen (1996) no se ocupa de tratar de generar una lista de capacidades deseables para todas las personas, considera que cada contexto social y cultural ha de generar aquello que se puede considerar valioso o no.

Por su parte, Nussbaum (2005) comparte el concepto de capacidad propuesto por Sen, pero se separa teóricamente de él al defender la posibilidad de formular una lista específica de capacidades humanas básicas que son presentadas como “objetivos generales que pueden ser especificados luego por la sociedad en cuestión” (p. 30). Su objetivo es que esta lista de capacidades humanas básicas proporcione un enfoque “para la formulación de principios políticos básicos de tipo que pueden jugar un rol en las garantías constitucionales fundamentales” (p. 30). Es importante anotar que esta pretensión de la autora está en el marco de una reflexión sobre filosofía del derecho. Aunque una sociedad tenga un crecimiento económico elevado, si no garantiza la realización de estas capacidades en las personas, no se puede considerar una sociedad justa.

Nussbaum (2005) asume como punto de partida dos elementos importantes para formular su propuesta de capacidades básicas: el primero es “empezar con una concepción de la dignidad del ser humano, y de la vida que es merecedora de tal dignidad” (p.30) y el segundo es que “las capacidades son importantes para todas y cada una de las personas: cada persona es tratada como un fin, y ninguna como un medio o aditamento de otra” (p. 31).

La lista propuesta por Nussbaum (2005. p. 31 - 33), consta de 10 capacidades básicas y reconoce que puede ser modificada y retroalimentada por la crítica reflexiva que se pueda hacer sobre ella:

1. Vida. Estar capacitado para vivir hasta el final de una vida humana de duración normal; no morir prematuramente, o antes de que la vida se haya disminuido a tal punto que no sea digna de ser vivida.
2. Salud corporal. Estar capacitado para tener una buena salud, incluyendo la salud reproductiva; estar alimentado adecuadamente; contar con un resguardo adecuado.
3. Integridad corporal. Estar capacitado para moverse de lugar a lugar; estar seguro frente a agresiones violentas, incluyendo las agresiones sexuales y la violencia doméstica; tener oportunidades para la satisfacción sexual, así como opciones en asuntos reproductivos.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Estar capacitado para usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar -y hacer estas cosas de una forma "verdaderamente humana"- de manera informada y cultivada por una educación adecuada, incluyendo, aunque limitadamente, la alfabetización y el entrenamiento matemático y científico básico. Estar capacitado para usar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experimentación y la producción de trabajos y eventos de escogencia propia, tanto religiosos, literarios, musicales, etcétera. Estar capacitado para usar la mente de formas protegidas por garantías de libertad de expresión, en lo referente a la libertad de palabra política y artística. Estar capacitado para tener experiencias placenteras y para evitar sufrimiento contraproducente.
5. Emociones. Estar capacitado para tener vínculos con cosas y personas fuera de nosotros mismos; amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, sufrir ante su ausencia; en general, amar, sufrir, experimentar nostalgia, gratitud y rabia justificada. No ver obstaculizado el desarrollo emocional propio por el temor y la ansiedad. (Apoyar esta capacidad significa apoyar formas de asociación humana que puedan ser cruciales en su desarrollo).
6. Razón práctica. Estar capacitado para formarse una concepción de lo bueno, y para involucrarse en una reflexión crítica sobre la planeación de la propia vida. (Esto supone la protección de la libertad de conciencia y cultos).
7. Afiliación. A. Estar capacitado para vivir con y ante otros, para reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, para involucrarse en

formas de interacción social; estar capacitado para imaginar la situación del otro. (proteger esta capacidad significa proteger las instituciones que constituyen y protegen tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de asociación y de expresión política). B. Contar con las bases sociales para la autoestima y contra la humillación; estar capacitado para ser tratado como un ser humano digno cuyo valor sea igual al de los otros. Esto supone prohibiciones contra la discriminación basada en la raza, sexo u orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.

8. Otras especies. Estar capacitado para vivir teniendo consideración hacia los animales, plantas y el mundo de la naturaleza.
9. Recreación. Estar capacitado para reír, jugar y disfrutar actividades recreativas.
10. Control sobre el entorno propio. A. Político: estar capacitado para participar activamente en las decisiones políticas que gobiernan la propia vida; tener derecho a la participación política, así como salvaguardas para libertad de expresión y asociación. B. Material: estar capacitado para tener propiedad (tanto mueble como inmueble), y derechos de propiedad sobre bases de igualdad con los otros; tener derecho a buscar empleo sobre bases de igualdad sobre los otros; tener libertad ante detenciones y allanamientos ilegales. En el trabajo, estar capacitado para trabajar como ser humano, en ejercicio de la razón práctica, y dentro de relaciones significativas de reconocimiento mutuo con los otros trabajadores.

Estas capacidades básicas servirán como parámetros para evaluar el desarrollo de una sociedad, no en términos de rentabilidad económica sino en perspectiva del desarrollo humano, es decir, que cada persona tenga la libertad de hacer y ser lo que considere valioso para su vida.

Por otra parte, en su texto *El Cultivo de la Humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Nussbaum (2012a) le plantea a la educación superior retos importantes en la tarea de formar a un ciudadano del mundo al servicio del desarrollo y cultivo de la humanidad y no sólo del prestigio y la riqueza económica. Para Nussbaum (2012a), “nuestros campus educan a nuestros ciudadanos. Llegar a ser un ciudadano educado significa aprender una serie de

hechos y manejar técnicas de razonamiento. Pero significa algo más. Significa aprender a ser un ser humano capaz de amar y de imaginar” (p. 34). Nussbaum (2012a) le propone a la educación superior tres capacidades que se deben desarrollar en sus estudiantes para cultivar la humanidad en el mundo actual:

La primera es “la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar vida examinada” (Nussbaum, 2012a, p. 28). Para ello se requiere la capacidad de hacer un uso correcto de la razón, construir sólidos argumentos que permitan entrar en diálogo con los argumentos de los demás y el pensamiento crítico que permita cuestionar y poner en duda lo establecido, como característica fundamental de un ciudadano que piensa por sí mismo y participa activamente en una sociedad democrática.

La segunda es “la capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también, y por sobretodo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación” (Nussbaum, 2012a, p. 29). Es el ideal de ciudadano del mundo, para quien ninguna realidad humana es ajena. Persona cosmopolita con conciencia de las diversas posibilidades que hay en el mundo para enfrentar y comprender distintas situaciones. Con una mirada amplia que le permite comprender que lo que en su cultura se considera verdadero, podría ser considerado de múltiples maneras en otras culturas del mundo global.

La tercera capacidad “se puede llamar imaginación narrativa, esto significa, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar” (Nussbaum, 2012a, p. 30). Nussbaum (2012a) reconoce el valor de la literatura en el cultivo de esta capacidad. Las obras literarias permiten tener acceso al mundo interior de los personajes y, por momentos, lograr sentirse en sus zapatos, por tanto sentir compasión. Muchas veces en la vida ordinaria sólo se ven las personas exteriormente, la literatura permite entrar en contacto directo con el mundo interior de otros.



Estas tres capacidades sintetizan lo que para Nussbaum (2012a) debe ser la finalidad de la Universidad, en relación con la formación de los ciudadanos:

La educación liberal en nuestras escuelas superiores y universidades es –y debe ser- socrática, dedicada a la tarea de activar en cada estudiante una mente independiente y producir una comunidad que pueda verdaderamente razonar en conjunto sobre un problema, y no simplemente intercambiar alegatos y contraalegatos (p. 40).

En su libro Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades, Nussbaum (2010) denuncia el riesgo que está corriendo la democracia al estar marginando poco a poco los espacios de formación humanística en el contexto de la educación superior. Señala el riesgo de ser una “crisis silenciosa” (p. 19) que está atacando el corazón mismo de la democracia, al no formar ciudadanos críticos, respetuosos de la dignidad humana en su diversidad.

En este mismo sentido, a continuación se abordará la consejería académica como una práctica pedagógica que el contexto de la educación superior puede hacer aportes importantes en la realización de una propuesta educativa humanizadora como la de la Pontificia Universidad Javeriana.

### **La consejería académica como instancia para el desarrollo de capacidades en la educación superior**

La Pontificia Universidad Javeriana en su Proyecto Educativo (1992) concibe como una de sus características fundamentales el cuidado personal que se le ofrece a cada estudiante en su propuesta pedagógica. Las consejerías académicas se han constituido en uno de los medios para concretar este rasgo de su identidad. En las facultades de la universidad se ha diversificado el modelo atendiendo a las diferentes características de sus estudiantes y necesidades formativas.

Esta propuesta se comprende mejor en el marco de la tradición educativa de los jesuitas. En el S. XVI la Compañía de Jesús responde a los procesos de la Reforma Protestante con un fuerte movimiento educativo que rescata el valor de la formación humanística dentro de los parámetros estipulados por la Iglesia. Fundaron colegios y universidades en toda Europa donde implementaron un modelo

pedagógico inspirado en la experiencia y la metodología de los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola. Este método particular, favorece de manera especial procesos de *cura personalis* (cuidado de la persona) y acompañamiento a los alumnos. Este modelo sigue vigente en la actualidad en los proyectos educativos de las instituciones a cargo de los jesuitas en el mundo (Vásquez, 2005).

En un artículo inspirado en las anotaciones de Ignacio de Loyola al respecto de la importancia de generar un contexto para quien hace la experiencia de los ejercicios espirituales, Ramal (2003) establece una relación desde este horizonte, con la labor de un docente en el ámbito educativo y señala como el profesor en su función de orientador de estudios, recibe en cada año lectivo personas con expectativas propias, características particulares, miedos, ansias y deseos. Interpela al docente invitándole a indagar sobre el origen del estudiante, sus expectativas y sus sentimientos, sus gustos, sus reacciones ante lo que le desagradan, lo que necesita para crecer y superar sus límites, el cómo es su mundo y la compleja sociedad en la que desarrolla su existencia.

Es interesante, desde esta perspectiva, reconocer la doble función del docente como lo expresa García (2008), señalando la importancia de prestar atención a dos facetas que en el ámbito de la educación deben ir siempre unidas: la faceta instructiva o dimensión de la enseñanza, entendida como transmisión de cultura, conocimientos, disciplinas y programas; y la faceta formativa o desarrollo de actitudes, valores, hábitos, comportamientos e invita a que estas dos dimensiones del proceso educativo sean acompañadas en el contexto de la consejería académica.

Por lo tanto, el docente es un actor fundamental en la experiencia formativa del estudiante y la consejería académica se plantea como un espacio pedagógico que le permite cumplir su doble función como se menciona anteriormente: la instructiva y la formativa.

La Pontificia Universidad Javeriana (1992) coincide con esta perspectiva. Asume dentro de su proyecto educativo la formación integral como:

una modalidad de educación que procura el desarrollo armónico de todas las dimensiones del individuo. Cada persona es agente de su propia formación. Esta favorece tanto el crecimiento hacia la autonomía del individuo como su ubicación en la sociedad, para que pueda asumir la herencia de las

generaciones anteriores y para que sea capaz, ante los desafíos del futuro, de tomar decisiones responsables a nivel personal, religioso, científico, cultural y político (No. 7).

La Pontificia Universidad Javeriana hace especial énfasis en formar a sus estudiantes para desarrollar la habilidad de tomar decisiones. Leído desde el enfoque de Sen y Nussbaum, se podría decir que la Universidad brinda los espacios y contextos para que cada estudiante decida libremente sobre aquello que considere valioso hacer y ser con su vida. Es decir, desarrolle sus capacidades de manera integral.

Dentro de la tradición de la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús, marco en el que se encuentra inscrito el Proyecto Educativo de la Universidad Javeriana, se le da un valor fundamental a la libertad de cada persona en sus procesos de discernimiento y elección y, desde esta perspectiva, a la necesidad del adecuado acompañamiento a cada estudiante que se expresa como “atención e interés por cada persona individual” (Compañía de Jesús, 1986. p. 156).

Es en este contexto donde la consejería académica como práctica docente tiene justificación dentro del Proyecto Educativo de la Pontificia Universidad Javeriana. La consejería académica es definida como:

Un proceso en el cual se acompaña al estudiante en la clarificación de sus metas profesionales y en el desarrollo de las rutas educativas que le permitirán alcanzar dichas metas. Este es un proceso de toma de decisiones por medio del cual los estudiantes explotan al máximo su potencial educativo, a través de la interacción con una consejería (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 2).

Desde esta disposición, la consejería académica, tal y como es concebida como práctica pedagógica en la Pontificia Universidad Javeriana, es un espacio adecuado para propiciar el desarrollo de las capacidades tal y como lo propone Walker (2007) en el contexto de la educación superior. La consejería académica es el espacio para que el estudiante sea acompañado en su proceso de toma de decisiones de aquello

que considera para él valioso hacer y ser en su proceso de desarrollo humano y no sólo académico.

Walker (2007), hace una lectura del contexto de la educación superior desde la perspectiva de justicia y desarrollo humano de Sen y hace un interesante ejercicio de formular una lista de capacidades para el contexto universitario, a la manera de Nussbaum con la lista de capacidades humanas básicas.

El cuestionamiento fundamental que formula Walker (2007) es “cómo la educación superior aborda los impedimentos al logro estudiantil y desarrolla la capacidad del individuo” (p.103), en el marco de un contexto universitario que busca la equidad con los estudiantes.

En el marco de unas pedagogías propias para la educación superior Walker (2007) concibe la universidad como un contexto que le debe proporcionar a todos los estudiantes la posibilidad de elegir libremente aquello que consideren valioso hacer y ser en su vida universitaria. Desde esta perspectiva propone la formulación de un conjunto de capacidades que el estudiante puede desarrollar para enfrentar su paso por la universidad con miras no sólo a obtener un título o a tener buenos resultados académicos sino a cultivar y desarrollar su humanidad.

La lista de ocho capacidades para el contexto de la educación superior que propone Walker (2007. p. 112-113) es la siguiente:

1. Razonamiento práctico: poder hacer elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente argumentadas, socialmente responsables y reflexivas dirigidas a fines prácticos y morales. Poder construir un proyecto de vida personal comparando los bienes y fines humanos de manera crítica y estableciendo reflexivamente su clasificación jerárquica en el propio plan de vida.
2. Resiliencia educativa: ser capaz de navegar en el estudio, el trabajo y la vida. Capacidad para negociar el riesgo, perseverar académicamente, para ser sensible a las oportunidades educativas y adaptarse a los obstáculos. Autoconfianza. Tener aspiraciones y esperanzas de un mejor futuro.
3. Conocimiento e imaginación. Poder adquirir conocimiento sobre cualquier tema e interés disciplinario y/o profesional, su forma de indagación y normas académicas. Ser capaz de aplicar el pensamiento crítico y la

imaginación para comprender las perspectivas de los otros y formar juicios imparciales. Poder debatir problemas complejos. Poder adquirir conocimiento por placer y desarrollo personal, para fines laborales y oportunidades académicas, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Conocimiento de los debates éticos y los problemas morales. Estar abierto a nuevas ideas y conceptos. Ser capaz de entender la ciencia y la tecnología en las políticas públicas.

4. Disposición para el aprendizaje. Tener curiosidad y el deseo de aprender. Autoconfianza en la propia habilidad para aprender. Avidez para cuestionar.
5. Relaciones sociales y redes sociales. Ser capaz de participar en el aprendizaje de grupo, trabajando con otros para resolver problemas y llevar a cabo tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar grupos eficaces de aprendizaje participativo. Poder formar redes de amistad y pertenencia para fines de apoyo didáctico y esparcimiento. Confianza mutua.
6. Respeto, dignidad y reconocimiento. Sentir respeto para sí mismo, por y de los otros, trato con dignidad, no ser despreciado ni devaluado debido al género, a la clase social, religión o raza. Valorar otros idiomas, otras religiones y prácticas espirituales y de diversidad humana. Mostrar empatía, compasión, honestidad y generosidad. Ser capaz de escuchar y tomar en cuenta los puntos de vista de otra persona en el diálogo y el debate. Actuar de forma incluyente y ser sensible a la necesidad humana. Ser competente en la comunicación intercultural. Tener facilidad de palabra para participar eficazmente en el aprendizaje; hablar, debatir y persuadir; ser capaz de escuchar.
7. Integridad emocional. No ser presa de la ansiedad o el miedo que menguan el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones que fomentan la imaginación, comprensión, empatía, conocimiento y discernimiento.
8. Integridad corporal. Seguridad de estar libre de hostigamiento en el aula o en los intercambios educativos entre maestros y estudiantes, así como de estudiantes entre sí, y en el medio del campus.

Walker (2007) hace la misma aclaración que Nussbaum (2005) al expresar que la lista puede ser completada o modificada.

Es necesario, entonces, precisar qué significa promover el desarrollo de estas capacidades propuestas por Walker (2007) a través de una práctica pedagógica como la consejería académica y reconocer sus posibilidades.

### **¿Qué significa promover el desarrollo de capacidades en la consejería académica como práctica pedagógica?**

La práctica educativa para Carr(1999, como se citó enPanqueva y Gaitán, 2005) es:

Una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados. Éstos no son bienes determinados de forma independiente en relación con los cuales la práctica educativa es un medio instrumental, sino que define reglas de conducta o principios de procedimiento (p.13).

Al igual, Gaitán y Jaramillo (2003, citados por Panqueva y Gaitán, 2005) señalan algunas características de la práctica educativa como:

Una actividad instrumental que además implica un saber (...), exige tener en cuenta las demandas concretas de la situación, puede entenderse como “acción moralmente comprometida”, sus fines deben clarificarse en relación con el saber práctico heredado de la tradición y no se reduce al ejercicio de destrezas y técnicas, aunque requiere de ellas para responder a sus bienes intrínsecos (p. 13).

En esta perspectiva, pensar la Consejería académica como práctica pedagógica se entiende como una instancia de aprendizaje que genera un bien moral, que en el caso de la propuesta de esta investigación es el desarrollo de capacidades. Por lo tanto, la consejería académica debe constituirse en un espacio que genere un contexto propicio para que el estudiante tenga la posibilidad de explorar qué es aquello que él es capaz de ser y hacer en la universidad. Puede considerarse un ambiente formativo donde al estudiante se le brinde la oportunidad de conocer todas las posibilidades que tiene en la universidad, todos los

funcionamientos desde la perspectiva de Sen (1996), y donde se le acompañe en el proceso de determinar cuáles posibilidades resultan valiosas para él.

Este tipo de acompañamiento que se brinda en la consejería académica, amplía sus horizontes de formación, más allá de lo académico, hacia asuntos como la afectividad de los estudiantes, sus emociones, su disposición y la configuración de su identidad. En el marco de una propuesta educativa que le apuesta a la formación integral (Pontificia Universidad Javeriana, 1992), se tienen en cuenta otras dimensiones presentes en el estudiante: sus necesidades e intereses, sus emociones, sus contextos vitales, sus motivaciones, sus principios y convicciones. Todos estos elementos están presentes a la hora de valorar las posibilidades que le ofrece la universidad y en el momento de tomar decisiones.

Sin duda alguna, hay que reconocer y aceptar el componente administrativo de la consejería académica. Pero cuando se pone al estudiante frente a la posibilidad de elegir, se reconoce su libertad. La elección tiene que ser libre. Y también ahí es necesario, por lo tanto, saber integrar sus intereses y necesidades, su vida afectiva, su historia personal, sus principios. Todos los factores asociados que de alguna manera condicionan, limitan, promueven o potencian la posibilidad que tiene el estudiante de escoger rutas en su proceso académico.

También es importante señalar que por su naturaleza, la consejería académica es un espacio y un contexto para generar vínculos, no es un espacio solamente para asesoramiento administrativo. Es un espacio donde el estudiante encuentra un vínculo. Es decir, encuentra un referente humano dentro de la Universidad. Se tiene en cuenta un principio importante: la universidad no humaniza por la información que le da al estudiante. La universidad humaniza al estudiante porque dentro de ella tiene la posibilidad de encontrar otros seres humanos con los que se puede vincular. Y en el caso de la consejería académica la mayor fuente de humanización es el vínculo que allí se establece entre el estudiante y su docente. Es precisamente ese contexto vincular el que favorece el desarrollo de las capacidades. Es en la relación con un otro el mejor espacio para que alguien se pueda dar cuenta de qué quiere y qué puede ser y por tanto de qué quiere y puede hacer.

Dentro del enfoque de capacidades, el asunto de la libertad y la toma de decisiones son dos elementos fundamentales (Boni, 2011). Por lo tanto, una de las principales funciones de la consejería académica es acompañar a los estudiantes en el momento de enfrentar la posibilidad de tomar decisiones en ejercicio de su libertad. La pregunta es ¿con qué mecanismos concretos la consejería podría ofrecer esta posibilidad?

Promover capacidades es crear ambientes propicios que le permitan al estudiante cumplir con sus propósitos de ser y hacer lo que quiere en la vida. De acuerdo con Walker (2007), la promoción del desarrollo de capacidades se da en un contexto donde al estudiante se le reconoce su posibilidad de valorar con autonomía aquello que pueda considerar como importante para él. La universidad por su naturaleza, genera espacios para que el estudiante haga ese ejercicio, que tenga la capacidad de evaluar y evaluarse. Para eso necesita pensamiento reflexivo y pensamiento crítico, esto lleva al estudiante al ejercicio consciente de tomar decisiones. Pero no tomar decisiones desde la burocracia administrativa, ni desde una perspectiva del desarrollo económico del capital humano y la competencia, ni desde la lógica de lo que se necesita saber para ser competente económicamente. El estudiante puede tomar decisiones desde aquello que le da sentido a su vida, desde aquello que le ofrece unas herramientas de conocimiento que, por supuesto, le permite ser un actor económico, pero sobretodo para ejercer la ciudadanía y participar en la esfera de lo público dentro y fuera de la universidad, para ser un ser humano, ético, feliz, que participe activamente de una democracia.



### **3. Diseño metodológico: El proceso de indagar las vivencias en el espacio de Consejería**

#### **3.1. Tipo de estudio**

Para desarrollar esta investigación se optó por un enfoque cualitativo con aproximación hermenéutica. Según Taylor y Bogdan (1984) este modo de investigar es considerado como una actividad intersubjetiva en que los investigadores a partir de las fuentes documentales y las entrevistas con los participantes llegan a refigurarse una experiencia, en este caso la consejería académica. Este proceso permitió encontrar significados atribuidos por docentes universitarios a la consejería académica para comprenderla como práctica pedagógica. Esta comprensión se realizó a través de analizar los datos obtenidos de forma emergente e inductiva y generar descripciones de los rasgos propios de la consejería académica, para darle sentido a esta experiencia como una práctica pedagógica significativa en el contexto de una propuesta educativa humanizadora.

El método utilizado para la recolección de datos de los docentes que participaron en el proceso de investigación fue la entrevista reflexiva. Esta herramienta permitió conocer las experiencias de los docentes en su rol como consejeros académicos de manera abierta y les permitió manifestar sus sentimientos y experiencias vividas en este espacio de formación.

Los datos obtenidos de los estudiantes se recopilaron a través de la aplicación de una encuesta, donde se indagó sobre el significado y los aportes de la consejería académica en su proceso de formación en la universidad.

#### **Ruta metodológica**

El siguiente diagrama muestra las etapas desarrolladas como ruta metodológica para la realización de la investigación, a partir del modelo de análisis de datos.

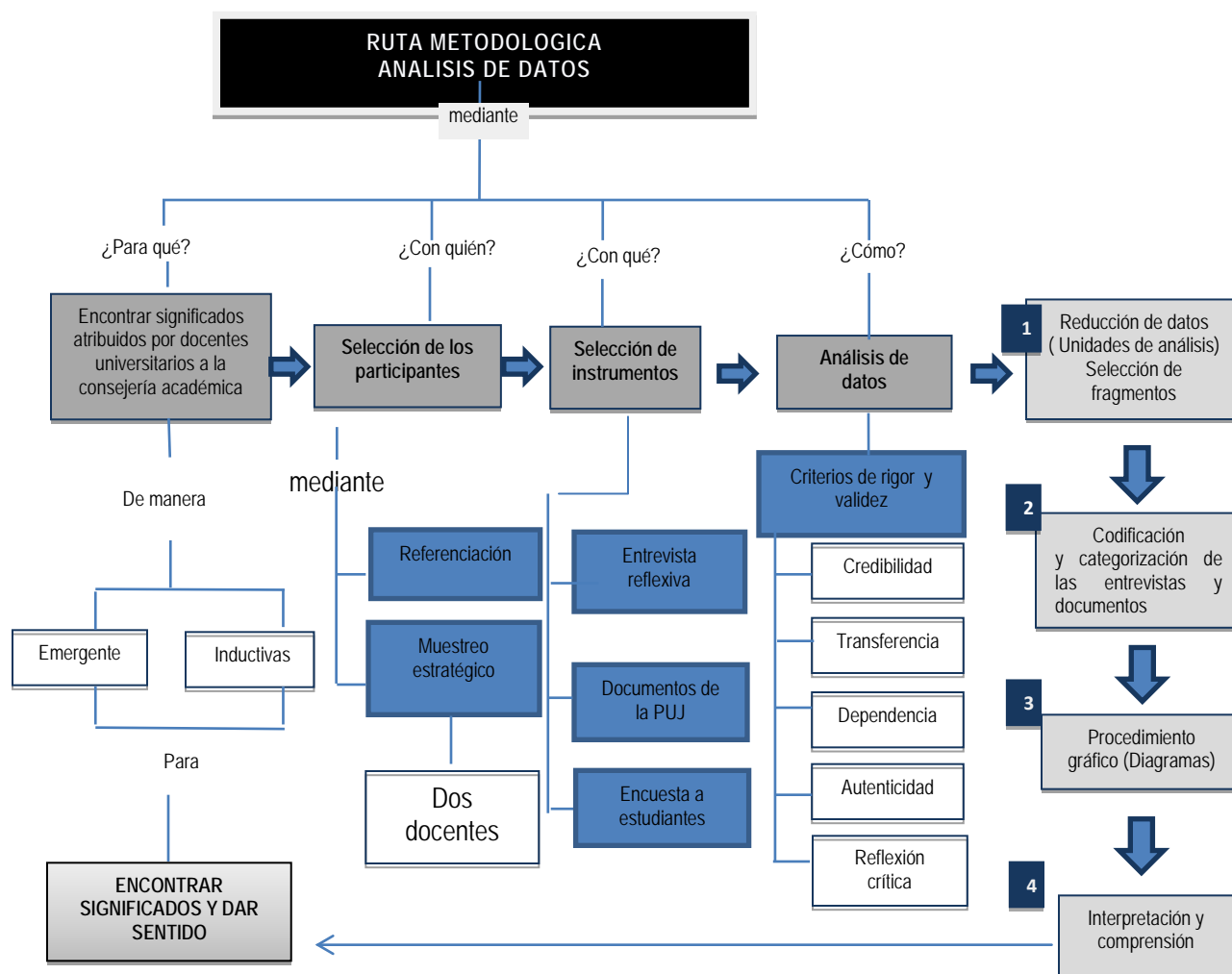


Figura 1. Ruta metodológica.  
Fuente: elaboración propia.

### 3.2. Selección de los participantes

Para realizar la selección de los participantes (consejeros académicos) entrevistados se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

#### **Muestreo estratégico.**

En la facultad de Artes, se realizó un muestreo estratégico a través de una encuesta (Apéndice B) a un grupo de estudiantes de diferentes semestres

del programas de artes visuales, donde se les pidió el nombre del consejero académico que ha sido más significativo para ellos, a través de una pregunta abierta y su justificación.

#### **Selección del consejero del Programa de Artes Visuales.**

De los posibles consejeros señalados por los estudiantes en la aplicación de la encuesta, se le extendió la invitación de manera personal a uno de ellos teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y disposición personal para aceptar la participación en la investigación.

#### **Selección de la consejera del Programa de Odontología.**

Se tuvo en cuenta el tiempo de experiencia y el reconocimiento que ha logrado la docente invitada desempeñando este rol en su facultad.

### **3.3. La entrevista reflexiva como instrumento de recolección de datos**

Se seleccionó la entrevista reflexiva como instrumento de recolección de datos. Se realizó una entrevista con cada uno de los docentes, con una duración aproximada de una hora.

Como afirman Taylor y Bogdan (1984) las entrevistas de tipo cualitativo, como la reflexiva, no responden a un guión de preguntas y respuestas. No son un simple intercambio de información. Se desarrollan en un contexto conversacional, en el marco de referencia del tema propuesto. El investigador es directamente la herramienta de investigación, no lo es un protocolo ni un formulario de la entrevista.

En este proceso se le indicó desde un inicio a cada uno de los entrevistados que se podían tomar el tiempo que consideraran necesario. De igual manera estas conversaciones se desarrollaron en un ambiente propicio para que las personas entrevistadas tuvieran la posibilidad de hablar y compartir sus experiencias, sus ideas sobre ellas, sus sentimientos, sus descripciones.

Para el diseño de la entrevista (Apéndice C) se optó por los modelos propuestos por Taylor y Bogdan (1984):

1. Preguntas descriptivas, donde se le permite al entrevistado describir y hablar sobre lo que ellos consideran importante de la consejería académica, sin pedirles ninguna estructura en las respuestas.

2. Solicitud de relatos, donde los docentes consejeros son invitados a narrar alguna experiencia que recuerden de manera significativa en su experiencia en la consejería académica.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas (Apéndice E y F). Posteriormente fueron enviadas a cada uno de los entrevistados para la validación de la información suministrada y los respectivos consentimientos informados (Apéndice G y H).

Otra fuente de datos fue el análisis de la información suministrada a los estudiantes sobre la importancia de la presencia de su consejero académico en su proceso de formación (Apéndice D). También se analizaron los documentos institucionales elaborados por la Pontificia Universidad Javeriana sobre la consejería académica (Apéndices J y K).

### **3.4. Proceso para la recolección de información**

El siguiente diagrama muestra el proceso que se desarrolló para la recolección de la información, tanto de las entrevistas como los soportes documentales.

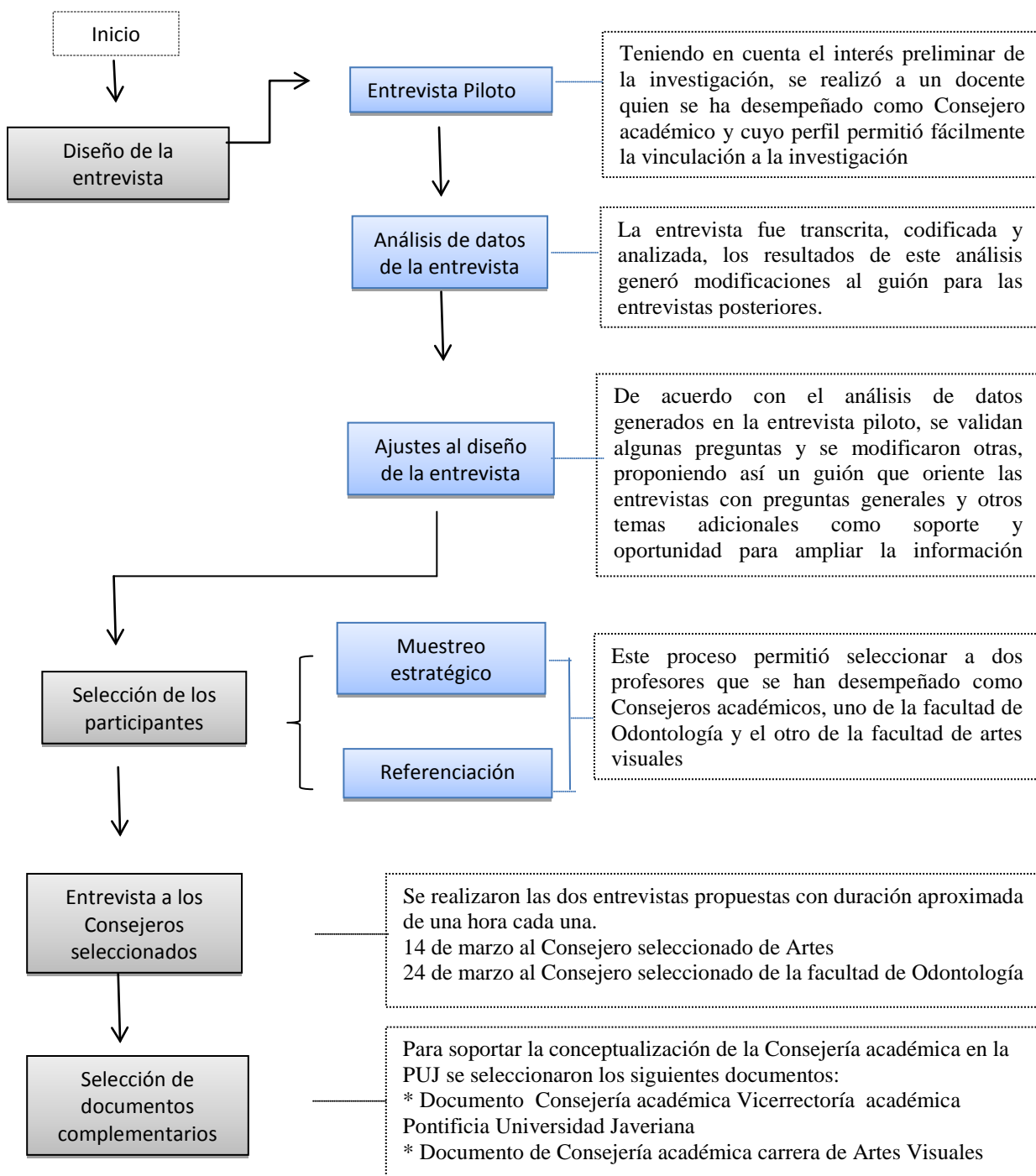


Figura 2. Proceso para recolección de información.  
 Fuente: Elaboración propia.

### 3.5 Marco para el Análisis de datos cualitativos

Para el desarrollo del análisis de datos se tuvo en cuenta la metodología propuesta por Gil Flores (1994), la cual:

(...) consiste precisamente en interpretar y extraer significado a los datos recogidos (...) permite discriminar sus componentes a algún nivel determinado, describir las relaciones de tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo como instrumento para realizar nuevos análisis con mayor profundidad” (p. 31).

Las etapas desarrolladas para el análisis de datos fueron:

#### 3.5.1. Reducción de datos.

Como unidades de análisis se tomaron las afirmaciones generadas por las diferentes fuentes de datos. De esta manera se descompuso en fragmentos cada una de las entrevistas y de los documentos de soporte.

#### 3.5.2. Codificación.

Tomando los datos seleccionados (fragmentos) de las entrevistas y los soportes documentales se asignaron códigos de forma emergente e inductiva. Los tres investigadores realizaron este ejercicio de codificación de los datos (Apéndice K).

La siguiente tabla muestra los códigos temáticos inductivos encontrados a partir del análisis de los datos existentes; la definición operativa que los investigadores le dan a cada uno de ellos y la frecuencia total de su aparición en las diferentes fuentes de datos.

Tabla No.1. *Codificación*  
Fuente: Elaboración propia.

	<b>Códigos</b>	<b>Definición operativa</b>	<b>Frecuencia</b>
1	Adaptación a la vida universitaria	Fragmentos que evidencian los aportes de la consejería académica a los procesos de adaptación de los estudiantes a la vida universitaria.	9
2	Afectividad del estudiante	Fragmentos que hablan sobre la integración del componente emocional de los estudiantes en el	13

proceso de la consejería académica			
3	Currículo	Fragmentos que muestran la relación de la Consejería Académica y el Currículo.	15
4	Formación ética	Fragmentos que hablan sobre contenidos de orden ético en la práctica de la consejería académica.	6
5	Formación integral	Fragmentos que muestran los aportes de la práctica de la consejería académica a la propuesta educativa de formación integral.	11
6	Habilidades de comunicación	Fragmentos que muestran la formación en habilidades comunicativas en la práctica de la consejería académica	5
7	Intereses y necesidades del estudiante	Fragmentos que hablan sobre la presencia de los intereses y las necesidades de los estudiantes en el proceso de la consejería académica.	44
8	Operatividad de la consejería	Fragmentos que habla sobre las condiciones prácticas que se dan en la universidad para que la consejería académica sea operativa.	40
9	Otras instancias de apoyo	Fragmentos que muestran las diferentes instancias de la universidad u otras personas que apoyan y complementan el proceso de acompañamiento que se da en la práctica de la consejería académica.	14
10	Pensamiento crítico	Fragmentos que evidencian la formación del pensamiento crítico en la práctica de la consejería académica.	17
11	Procesos de acompañamiento (rutas )	Fragmentos que describen diferentes procesos y / o rutas de formación que se proponen en la práctica de la consejería académica.	41
12	Proyecto de vida del estudiante	Fragmentos que hablan sobre el acompañamiento en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes en el contexto de la consejería académica.	6
13	Rasgos personales del consejero	Fragmentos que hablan sobre los retos y desafíos de formación personal que la consejería le pone al docente a la hora de realizarlo. Algunas características deseables en el docente que realiza la consejería académica.	16
14	Respeto por el otro	Fragmentos que evidencian la promoción del respeto y la aceptación del otro en el contexto de la consejería académica.	7
15	Superación de dificultades	Fragmentos que muestran la consejería académica como espacio que ofrece estrategias y herramientas para la superación de dificultades y solución de problemas en los procesos de formación.	31
16	Tipos de consejería	Fragmentos que hablan sobre las diversas modalidades de consejería académica formal e informal que se presentan a la hora de ponerla	20

		en práctica.	
17	Toma de decisiones autónomas	Fragmentos que muestran la manera como la consejería académica propicia la formación en toma de decisiones a partir del pensamiento crítico, el ejercicio de la autonomía y la autorreflexión.	31
18	Vínculos personales y afectivos	Fragmentos que evidencian el establecimiento de la relación docente / estudiante y el tipo de vínculos que se establecen en el contexto de la consejería académica.	76

### 3.5.3. Categorización.

A partir del ejercicio de codificación anterior, se inició la etapa de categorización. Se consideró la posibilidad de categorizar la información a partir de las siguientes perspectivas:

#### ***Por frecuencia.***

Teniendo en cuenta la frecuencia de cada código en las fuentes de datos seleccionadas. Se identificó las afirmaciones más típicas mencionadas por los entrevistados y conceptos comunes referentes a la consejería académica y su experiencia, al igual que los enunciados existentes en los documentos.

#### ***Por categorías a priori del marco teórico***

Se contrastaron los códigos propuestos con el enfoque teórico, teniendo en cuenta los listados de capacidades propuestas por Walker (2007) y Nussbaum (2005), referenciados en el marco teórico. De esta manera, se propusieron algunas categorías (Apéndice K) que evidenciaban el desarrollo de estas capacidades en el espacio de la consejería académica en la educación superior. En el siguiente cuadro se puede observar este ejercicio de categorización:

TABLA No.2. *Categorización a partir de la revisión teórica*  
Fuente: Elaboración propia.

CATEGORIAS	CODIGOS
<b>Consejería académica</b>	C- Currículo
	CEA- Consejería académica y elementos administrativos
	FI- Formación integral
	RFD- Retos de formación del docente
	TC- Tipos de consejería



	PE-	Proyecto educativo
	OC-	Operatividad de la consejería
<b>Redes sociales/ Respeto</b>	AVU-	Adaptación a la vida universitaria
	E-	Emociones
	SD-	Superación de dificultades
	RE-	Respeto por el otro
	PA-	Procesos de acompañamiento (rutas)
	V-	Vínculos
<b>Autoexamen</b>	TD-	Toma de decisiones
	ET-	Ética
	PV-	Proyecto de vida
	PC-	Pensamiento crítico
<b>Conocimiento/imaginación/ Disposición al aprendizaje</b>	AVU-	Adaptación a la vida universitaria
	HC-	Habilidades de comunicación
	INE-	Intereses y necesidades del estudiante
	PA-	Procesos de acompañamiento (rutas)
	PC-	Pensamiento crítico
	PV-	Proyecto de vida
	TD-	Toma de decisiones
<b>Toma de decisiones (razonamiento práctico)</b>	ET-	Ética
	TD-	Toma de decisiones
	PA-	Procesos de acompañamiento (rutas )
	PC-	Pensamiento crítico
	PV-	Proyecto de vida
	INE-	Intereses y necesidades del estudiante
	V-	Vínculos
<b>Resiliencia educativa</b>	AVU-	Adaptación a la vida universitaria
	INE-	Intereses y necesidades del estudiante
	E-	Emociones
	OIA-	Otras instancias de apoyo
	PC-	Pensamiento crítico
	PV-	Proyecto de vida
	SD-	Superación de dificultades
	V-	Vínculos
<b>Estabilidad emocional</b>	INE-	Intereses y necesidades del estudiante
	RE-	Respeto por el otro
	E-	Emociones
	OIA-	Otras instancias de apoyo
	SD-	Superación de dificultades
	V-	Vínculos

### ***De forma inductiva.***

A partir de los códigos que emergieron de forma inductiva en el proceso de reducción de datos, se procedió a realizar una categorización de forma inductiva con

el propósito de generar una estructura semántica que permitió agrupar rasgos, descripciones y sentidos atribuidos a la consejería académica y pasar, posteriormente, a la comprensión de esta experiencia como una práctica pedagógica que promueve el desarrollo de capacidades.

Tabla No.3. *Categorización para la construcción de una estructura semántica.*

Fuente: Elaboración propia.

CATEGORIAS		CODIGOS
La Consejería académica como contexto vincular	TC	Tipos de Consejería
	OC	Operatividad de la Consejería
	FI-	Formación integral
	C	Currículo
	PA	Procesos de Acompañamiento
La Persona del Consejero: el amigo crítico y el acompañante.	RFD	Rasgos de la persona del consejero
	V	Vínculos
Del autoexamen a la toma de decisiones.  (Relación consigo mismo)	PV	Proyecto de Vida
	SD	Superación de dificultades
	TD	Toma de Decisiones
	AF	Afectividad
	INE	Intereses y necesidades del estudiante
El afecto académico  (Relación con los otros)	V	Vínculos
	RE	Respeto por el otro
	HC	Habilidades de comunicación
	OIA	Otras Instancias de apoyo
	AVU	Adaptación a la vida universitaria
Pensamiento crítico (Relación con el entorno)	PC	Pensamiento crítico
	ET	Ética

Esta última forma de interpretación de los datos, es la seleccionada para la elaboración de los resultados de esta investigación (capítulo 4).

### 3.5.4 Representación gráfica.

Strauss y Corbin (1990, como se citó en Gil Flores 1994) señalan la importancia que tiene la elaboración de diagramas y de representaciones gráficas como instrumentos de análisis que permiten las relaciones entre conceptos. Se realizaron varios esquemas que permiten ver la articulación y relación que se va entretejiendo a través del análisis de datos.

### **3.5.6 Interpretación y comprensión.**

En esta etapa se establecieron relaciones entre los temas emergentes de la primera etapa de descubrimiento y el proceso de codificación y categorización de la segunda etapa. De esta relación se generaron conceptualizaciones a partir de la interpretación y comprensión de los datos. En este momento de la investigación se estableció la relación entre los significados atribuidos a la consejería académica y el marco teórico del enfoque de capacidades para el contexto de la educación superior.

### **3.6. Elementos de rigor y validez.**

Los elementos de rigor y validez para la investigación cualitativa de acuerdo con Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) que se tuvieron en cuenta para este estudio, son los siguientes:

#### **Credibilidad.**

Las entrevistas reflexivas fueron realizadas a docentes seleccionados por los estudiantes a través de una encuesta, lo cual permite validar la idoneidad de los consejeros seleccionados. Los docentes investigados trabajan en las facultades de Artes y Odontología.

#### **Confirmabilidad.**

Dichas entrevistas fueron grabadas, transcritas y enviadas a los entrevistados para verificar la validez de la información suministrada.

#### **Transferibilidad.**

Hay una descripción clara del contexto donde se da el fenómeno que queremos comprender. Se exploraron dos casos para lograr complementariedad.

#### **Autenticidad y reflexividad**

Se cuenta con la supervisión permanente de la tutora con respecto al manejo temático y el uso de la metodología. Hay permanente triangulación interna entre los miembros del equipo investigador. Se dispuso de los medios necesarios para contar con el consentimiento informado de los docentes investigados y el manejo confidencial de la información. Dos de los integrantes del equipo de investigación tienen vínculo laboral con la Pontificia Universidad Javeriana, esto hace que

hagan parte del ambiente en el que se realizó el proceso de investigación, esto facilitó la reflexión más contextualizada de los datos.

Adicional a los mencionados anteriormente, incluimos:

**Entrevista piloto.**

Esta entrevista se realizó a un docente del programa de artes visuales. La realización de este ejercicio permitió evaluar la propuesta de entrevista e identificar sus alcances y limitaciones. Se realizó dos meses antes de la aplicación de las entrevistas definitivas.

**Consentimiento informado.**

Los docentes entrevistados aceptaron la participación en el proceso de investigación y autorizaron el uso de la información suministrada a través de la firma de un documento (Apéndice G y H).

#### **4. Análisis e interpretación de los datos: La consejería Académica como práctica pedagógica que propicia el desarrollo de capacidades**

La consejería académica es un espacio que le permite a un estudiante conocer las múltiples posibilidades que le ofrece la universidad y tomar decisiones sobre las mejores rutas que puede seguir para cumplir sus propósitos académicos en la Pontificia Universidad Javeriana:

La labor de consejería es ejercida por el Director del Programa, por un profesor o por un grupo de profesores que, con un amplio conocimiento del currículo propio de una profesión o disciplina, acompañan al estudiante en la toma de decisiones que le permiten planificar sus estudios, desde una perspectiva flexible de formación (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 3).

Esta relación consejero – estudiante genera un contexto vincular. Cuando un estudiante llega a la consejería académica se encuentra allí con un docente que, desde la perspectiva de los consejeros académicos entrevistados de los programas de artes visuales y odontología, cumplen su rol desde la posibilidad de ser amigos críticos y acompañantes de sus procesos de formación. Esta relación pedagógica, mediada por un afecto académico, genera vínculos que propician en el estudiante su capacidad de autoconocimiento y autoexamen para tomar decisiones y les permite generar mejores estrategias para adaptarse a la vida universitaria, superar sus dificultades y acudir a otras instancias de apoyo. Esta posibilidad de cultivar su relación consigo mismo y con los demás dentro de la universidad, a su vez, le permite relacionarse con su entorno a través del desarrollo de su pensamiento crítico y formación ética. Desde esta perspectiva, en el diagrama No. 3, se presentan las categorías emergentes que permiten reconstruir la concepción de la consejería académica como práctica pedagógica.

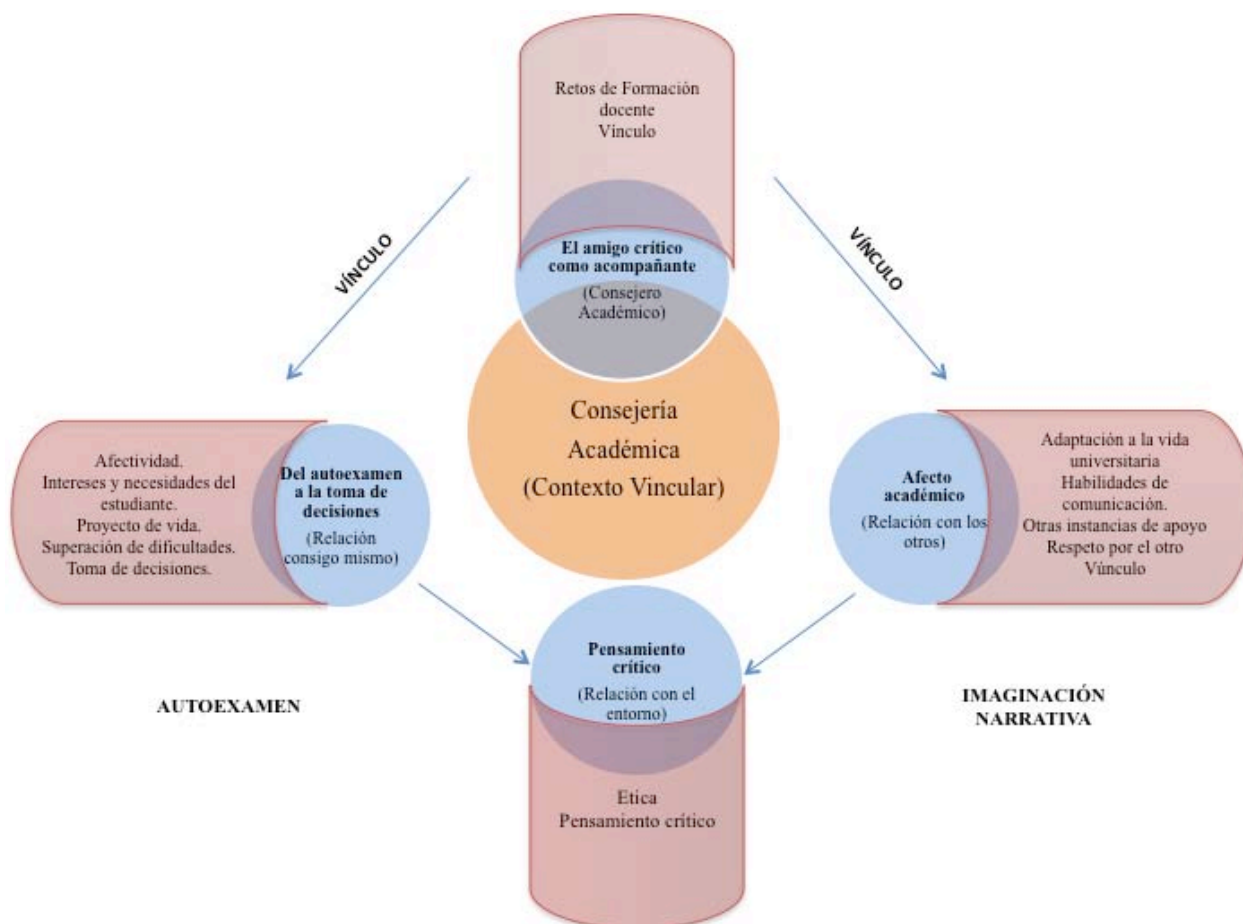


Figura 3. Relación entre la consejería académica y el desarrollo de capacidades:  
Categorías  
Fuente: elaboración propia.

A continuación se hará una descripción de los rasgos formativos que caracterizan la consejería académica, según los profesores entrevistados, los estudiantes encuestados y los documentos institucionales consultados.

#### 4.1. Sobre la persona del consejero académico: el amigo crítico y el acompañante

La consejería académica concebida como una instancia que propicia el desarrollo de capacidades se convierte en un contexto vincular que sirve de

mediador para la toma de decisiones de los estudiantes. El rol del consejero y la persona que lo desempeña juegan un papel importante para lograr ese propósito.

A continuación se describirá el papel del consejero académico desde la perspectiva de los mismos consejeros y desde la perspectiva de los estudiantes. Así mismo, se analizarán los rasgos descritos por los documentos institucionales sobre la figura y la función del consejero académico.

Desde la mirada de los docentes entrevistados, su rol fue descrito a partir de las maneras que establecen vínculos con sus estudiantes y los retos de formación que surgen de la práctica misma de la consejería académica.

El consejero académico del programa de artes visuales describe su función como un mediador y facilitador para que el estudiante sea protagonista de su propio proceso formativo. Es alguien que está al lado, es testigo y sirve de apoyo. Al respecto dice lo siguiente:

Pero, siento en un término que lo resumiera, es saberse hacer a un lado, no sentirse tan principal ahí, cuando el estudiante va a sustentar, (...) entender que quien va a hablar es el estudiante y no el asesor, que no es un concurso de asesores, sino un momento del estudiante, que es el momento de ellos y no del asesor. (...) Creo que es algo como que es obvio de decirlo, pero el trabajo es del estudiante y no del asesor. Y la función del asesor es acompañarlo para que él diga lo que él quiere decir y no que el asesor quisiera que él dijera (...) (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E).

En este mismo sentido, la consejera académica del programa de odontología define su rol y su función como un acompañamiento que va más allá de una asesoría sobre asuntos administrativos, pero que tampoco se puede confundir con una relación simple de amistad. Lo expresa de la siguiente manera:

(...) nosotros no somos ni los amigos, ellos tienen perfectamente claro eso, (...) digamos que nosotros somos los que más estamos cerca de ellos pero no tan cerca como para decir yo soy amiga de los estudiantes. No, yo soy la consejera, yo los acompaño, pero no solamente para decirle qué tiene que inscribir sino mucho más allá (Entrevista consejera odontología, Apéndice F).

En contraste con lo anterior, el consejero académico del programa de artes visuales sí define su relación con los estudiantes desde la perspectiva de la amistad. Pero el consejero no es cualquier amigo. Tiene una función clara: no debe ser adulador sino crítico. Se trata de una relación afectiva, mediada por el interés académico, por lo tanto tampoco se confunde con la relación que se puede establecer con un hijo o con un hermano.

Yo creo que el asesor es ese amigo que debe no perder la claridad de ser el lector crítico. Y hay un tipo de afecto pero es un afecto muy atravesado por una relación académica, que es muy cálida. Es un cariño académico, que no puede pasar a edípico, que no es frío, no necesito querer a un estudiante como hijo o como hermano para tener un afecto cálido, que yo como estudiante o como profesor que quiero un estudiante ya es un afecto muy cálido, y es alguien que usted tendrá la garantía, le dirá la verdad en la cara, no lo va a adular, no lo va a adular de manera vacía, cuando lo felicite, lo felicitaré porque realmente y usted va a creer en mi felicitación porque lo duro también se lo he dicho en la cara. (...) Cuando finalmente yo le digo a un estudiante si yo estuviera entregando este texto, yo me sentiría orgulloso, le he dicho lo duro así que cuando hay que felicitar, lo felicito, pero siento que uno no necesita pasar de otros afectos biográficos, al afecto de profesor - estudiante, ese afecto ya es muy cálido (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E).

Este tipo de amistad, según el consejero de artes, se basa en el vínculo que se construye en torno a los intereses académicos que no excluye la posibilidad de la existencia de afecto. En este sentido, el consejero y el estudiante están enamorados del mismo objeto de conocimiento, pero el consejero no se constituye en el rival. Es el interés por el conocimiento lo que los hace amigos. Lo describe de la siguiente forma:

Yo creo que una de las cosas que elabora Deleuze con respecto al concepto de filósofo en Sócrates era: si nosotros dos estuviéramos enamorados de la misma mujer, nosotros ¿qué seríamos?, ¿seríamos rivales?, ¿enemigos? pero si esa mujer es el conocimiento, *sophia*, es un tipo de amor que en cambio nos hace amigos que es el que establece la amistad filosófica que es amistad hacia las mismas ideas, es un tipo de amor que hace amigos y no rivales. Entonces esa afinidad hacia las mismas ideas, realmente teje una relación de una simpatía que es como una



conversación que uno abre y puede continuar después de diez años, hay simpatías biográficas que uno tiene, es que mi hermano me cae bien porque es mi hermano, usted me cae bien porque me salvó la vida y se aflojan cuando se aflojan las situaciones biográficas. Pero la amistad hacia las mismas ideas se pueden encontrar después de diez años y continuar una conversación y esa conversación sigue toda la vida y sigue en esa conversación, y yo creo que el espacio de ese vínculo académico tiene un afecto que es más constante que el biográfico, aunque menos fuerte (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E).

La consejera académica del programa de odontología también profundiza en su idea del consejero como acompañante, haciendo énfasis en que el vínculo con el estudiante también se establece a propósito de lo académico pero no sólo se limita a esta dimensión de su formación. Este acompañamiento que realiza el consejero debe estar mediado por una mirada integral sobre el estudiante. Ella lo expresa así:

Entonces empieza con un sentido estrictamente académico pero después empieza a haber un sentido más, diría yo, si se puede usar así el término, como más humano detrás de ese acompañamiento y es que yo estoy acompañando a una persona que además de ser estudiante pues es un ser integral que seguramente su proceso académico se puede ver afectado por todo ese entorno en el que está esa persona (...) el consejero ve que la cosa es más desde lo humano, pues porque no es académico, no porque el estudiante no esté rindiendo, ni porque el estudiante no esté dando lo que es, sino porque ya hay otro pedazo de ese ser humano integral que es pues las dimensiones, la comunicación, lo socioafectivo (...) (Entrevista consejera odontología, Apéndice F).

Esta necesidad de integrar en la consejería académica las demás dimensiones de la formación integral de los estudiantes, genera retos de formación para los docentes que cumplen esta función. Por ejemplo, la limitación que encuentra un consejero al enfrentarse a los trámites administrativos o al componente pedagógico de esta práctica, dado que su formación es meramente disciplinar. Al respecto, el consejero de artes visuales declara:

(...) Pero hubo profesores muy eficientes con eso, que de pronto tenían más formación de pedagogos que de investigadores o artistas quizás en esa parte, yo no

totalmente y en ese momento lo decía con vergüenza pero ya lo digo sin vergüenza: yo no me preparé para eso, yo me preparé académicamente y en principio digo, me he alistado para retos académicos, no *a priori*, no los sé todos, pero digo me preparé para esas dificultades. Entonces lo que los espacios de consejería y acompañamiento tienen de reto académico, yo respondo por eso, de lo que estoy preparado. Lo que tienen de administrativo, no. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

Por su parte, la consejera académica del programa de odontología, destaca la importancia de que exista un perfil de docente que sea apto para cumplir el rol de consejero académico, donde se integre la dimensión humana en el proceso de formación.

(...) El perfil no es el de cualquier profesor, cualquier profesor no puede llegar a ser consejero y hay una parte humana del consejero que es importante, pues creo, (...) el consejero tiene que ser una persona que tenga unas cualidades en lo humano y que entienda que al estudiante la universidad quiere formarlo integralmente. (Entrevista consejera odontología, Apéndice F)

En síntesis, los consejeros académicos desde la perspectiva de los dos docentes entrevistados, son descritos con los siguientes rasgos: son amigos críticos que establecen vínculos con sus estudiantes mediados por un afecto académico y son acompañantes de procesos de formación integral que van más allá de los aspectos académicos de la formación.

Desde la perspectiva de los estudiantes consultados, los consejeros académicos han sido significativos para ellos cuando les han demostrado interés por acompañarlos, no sólo en sus asuntos académicos sino también en sus procesos personales. Algunos de ellos lo expresan de la siguiente manera:

(...) Es un profesor que se preocupa por hablar con el estudiante acerca de su vida y de guiarlo más allá del proceso académico. (Estudiante VII semestre artes visuales, Apéndice D)

Se preocupa por el estado de ánimo de los estudiantes, busca la manera de sacar al estudiante de los malos momentos para así explotar de mejor manera las cualidades de cada uno. (Estudiante III semestre artes visuales, Apéndice D)

Porque escuchan todo lo que necesitamos decir y se interesan y proponen soluciones a situaciones conflictivas que pueden ser académicas o personales. (Estudiante IX semestre artes visuales, Apéndice D)

Se interesa en mi situación tanto académica como personal. (Estudiante IX semestre artes visuales, Apéndice D)

Es de los pocos que se interesan por cuestiones que salen de lo académico. (Estudiante VII semestre artes visuales, Apéndice D)

Porque me ha resuelto toda clase de dudas de índole académico y en ciertos casos personal. (Estudiante VI semestre artes visuales, Apéndice D)

Me han dado consejos para mejorar a nivel personal y esto repercute en la academia. (Estudiante VIII semestre artes visuales, Apéndice D)

Es un artista y un amigo increíble que no sólo se preocupa por los resultados prácticos o teóricos, sino también por los procesos personales, las dificultades individuales y aporta soluciones posibles a dichos problemas. (Estudiante VIII semestre artes visuales, Apéndice D)

Se toma el tiempo de hablar con sus estudiantes y darles consejos técnicos y, por lo menos a mí, me dio consejos sentimentales. (Estudiante VI semestre artes visuales, Apéndice D)

No sólo se acerca a un campo académico, sino que comparte un ámbito personal en el cual es fácil de dialogar. (Estudiante VII semestre artes visuales, Apéndice D)

Los estudiantes también señalan algunas cualidades personales que encuentran en los consejeros académicos y que resultan significativas para ellos como su calidad humana, la confianza que les inspiran, su capacidad de escucha, sus conocimientos, su cercanía, la forma como desempeñan su labor docente. Así lo expresan:

El compendio de conocimiento infinito que se devela al escucharlo hablar. (Estudiante V semestre artes visuales, Apéndice D)

Respetan el individuo, sus gustos y animan a desarrollarlos. (Estudiante VI semestre artes visuales, Apéndice D)

Es buen consejero, imparcial y con calidad humana. (Estudiante VI semestre artes visuales, Apéndice D)

El conocimiento genera respeto pero la calidez genera confianza. Son personas de las cuales uno puede aprender adecuadamente. La confianza y la calidez con estos

profesores lo invita a uno a compartir y a saber que uno puede ver a un docente de una forma diferente, mucho mejor. Son personas que no sólo saben escuchar sino que están dispuestas a aportar. (Estudiante X semestre artes visuales, Apéndice D)

(...) Es una persona en la que puedo confiar, hablar de cosas más allá de la universidad. (...) Siempre está pendiente de las personas, de su estado de ánimo y crecimiento personal. (Estudiante IX semestre artes visuales, Apéndice D)

Ama lo que hace, le gusta enseñar y sabe escuchar. (Estudiante VI semestre artes visuales, Apéndice D)

También destacan de sus consejeros académicos la capacidad de generarles cuestionamientos profundos sobre su vida y sus opciones, desarrollar su pensamiento crítico y generar discusiones.

Ofrece muchos espacios en los que la gente puede conversar y argumentar sus posiciones u opiniones. (Estudiante VII semestre artes visuales, Apéndice D)

(...) Es una persona que todo el tiempo está cuestionando el contexto tanto actual como anterior para generar un pensamiento no sólo enfocado en uno sino en lo colectivo, y no sólo en un plano académico. (Estudiante VII semestre artes visuales, Apéndice D)

En conversaciones con ellos, permiten un diálogo crítico, que deja interrogantes y ayudan a resolver muchas dudas. Son unos críticos con lo que dicen (...). (Estudiante VIII semestre artes visuales, Apéndice D)

Porque generó un cuestionamiento sobre las motivaciones personales al momento de crear obra y qué efectos se desean producir. Porque estimuló el pensamiento crítico y la autonomía dentro de los procesos plásticos. (Estudiante IX semestre artes visuales, Apéndice D)

Para los estudiantes, en conclusión, la persona del consejero académico es significativa cuando les hacen aportes importantes en sus procesos de desarrollo personal más allá de los asuntos académicos. Logran reconocer la calidad humana, el conocimiento, la capacidad de escucha, la acogida y la confianza que les inspiran los docentes que cumplen esta función con ellos. Además valoran la posibilidad de desarrollar su pensamiento crítico con el contacto y los diálogos establecidos con sus consejeros académicos.

Desde los documentos institucionales, el consejero académico aporta a la relación educativa su persona y su experiencia. La universidad lo describe de la siguiente manera:

En esta relación, el profesor aporta, junto con su calidad y madurez humana, su competencia académica, basada en su formación disciplinaria o profesional y en su experiencia. Por consiguiente el profesor debe trabajar por una mayor excelencia personal, académica y profesional. Para ello debe abrirse a los avances de las ciencias, de las tecnologías y al diálogo de culturas propias y foráneas (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 3).

También es importante el conocimiento que el consejero tiene de sus estudiantes de tal forma que les pueda ofrecer todas las posibilidades de participación que les permitan lograr sus propósitos. Así lo expresa la universidad:

El profesor deberá conocer a sus estudiantes, sus posibilidades y limitaciones; estimular la participación activa de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y descubrir a quienes tienen condiciones para formarse como futuros docentes (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p.3).

La consejería académica aporta un contexto vincular, donde la persona del consejero académico se convierte en el mediador caracterizado como amigo crítico y acompañante en el proceso de formación integral y toma de decisiones de los estudiantes, partiendo de lo que son capaces de ser y lograr en el tiempo en que permanecerán en la universidad. Justamente, desde el enfoque de capacidades, Walker (2007) concibe la universidad como un lugar que le puede ofrecer a los estudiantes contextos que les permitan tomar sus propias decisiones y hacer elecciones sobre lo que desean ser y hacer en su proceso de formación. Para eso es necesario profundizar en el autoexamen como una capacidad que genera la posibilidad de tomar mejores decisiones.

#### **4.2.La relación consigo mismo: del autoexamen a la toma de decisiones**

Para la Pontificia Universidad Javeriana las características personales de cada estudiante son muy importantes a la hora de ofrecerle posibilidades de formación que

respondan a sus condiciones e intereses. El programa de artes visuales, en su documento sobre la consejería académica, lo expresa de la siguiente forma:

La Consejería Académica es un servicio que ofrece la Carrera de Artes Visuales a sus estudiantes con el propósito de contribuir a garantizar que en su paso por la universidad desarrollen un proceso formativo integral y acorde con sus intereses, así como una ruta educativa adecuada y pertinente por el plan de estudios (Documento sobre consejería académica – Programa de Artes Visuales, p. 1)

Esto supone que, para la universidad, la consejería académica se entiende como un espacio de acompañamiento al estudiante en sus procesos de autoconocimiento y en la definición de sus posibilidades dentro de su plan de formación académica.

Son, entonces, funciones de quienes presten el servicio de Consejería Académica apoyar al estudiante en la identificación de sus potencialidades e intereses académicos. (...) Abordan los problemáticas propias de la personalidad del estudiante y le orientan para armonizar sus experiencias personales con sus experiencias académicas (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 4).

Por lo tanto, la tarea del consejero académico es facilitar el autoexamen permanente por parte del estudiante sobre sus motivaciones, a partir de cuestionamientos intencionalmente orientados. El consejero académico del programa de artes visuales lo describe de la siguiente manera:

(...) Siendo asesor de trabajo de grado tengo una relación muy estrecha y una relación tan estrecha que la pregunta central del trabajo de grado debe ser: ¿es ese tu pensamiento?, ¿es eso lo que quieres hacer?, ¿ese es tu proyecto como artista?, ¿así te imaginas como profesional?. Entonces está muy pegado a saber qué es lo que necesita, qué es lo que sabe, qué es lo que busca y acompañarlo en buscar una referencia, en mirar críticamente, en hacer del lector crítico de sus escritos.

(Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

En este proceso de exploración e identificación de sus intereses y necesidades, los estudiantes detectan dificultades como parte de su autoconocimiento. La consejera académica del programa de odontología señala la importancia de acompañar también este momento:

(...) Empiezan a identificar que con el paso de los semestres el proceso de aprendizaje empieza a ser más complejo, entonces ellos van al consejero para que el consejero les oriente sobre ese proceso... entonces nosotros tenemos algo muy particular que son las clínicas donde el estudiante ya empieza a desarrollar las habilidades manuales que requiere para pues, ser odontólogo, ser buen odontólogo. Entonces ellos empiezan, ya no hablan del plan de estudios, empiezan a detectar que hay unas dificultades que no les permiten avanzar, ni desarrollar esas habilidades, entonces ellos van a consejería y ahí entonces nosotros hacemos el proceso de acompañamiento. (Entrevista consejera odontología, Apéndice F)

Es en este punto, desde la perspectiva de los docentes entrevistados y los estudiantes encuestados, donde los procesos de acompañamiento que se dan en la consejería académica, apoyan al estudiante en la superación de dificultades en sus procesos académicos y personales. Uno de los estudiantes refiere este asunto de la siguiente forma:

Ha sido de gran ayuda a la hora de solucionar problemas en el ámbito académico, a veces en situaciones personales. Es una persona abierta y fácil de contactar que está dispuesta al diálogo abierto con el alumno. (Estudiante VII semestre artes visuales, Apéndice D)

Las situaciones problemáticas que se pueden presentar vienen, como ya se ha mencionado, de lo personal y lo académico. Se generan dificultades en los procesos de adaptación a la vida universitaria, en los procesos de adaptación a la ciudad cuando los estudiantes provienen de otros sitios, falta de claridad en su elección de carrera, problemas familiares, manejo de su vida afectiva y sexual, entre otros. Estas circunstancias desbordan muchas veces el ámbito de la consejería académica y entran a jugar un papel importante otras instancias de la Universidad. La consejera académica del programa de odontología habla así del acompañamiento que ofrece en estas situaciones:

(...) El estudiante no solamente necesita como una consejería académica: vea esto o inscriba esto, sino un acompañamiento en todo su proceso formativo, osea que tiene que ver no solamente con el plan de estudios sino como, si tengo una dificultad académica porque tengo un problema personal o tengo una dificultad porque con el

profesor no hay una buena relación.. (...) La mayoría de veces es como eso y muchas veces cuando son problemas ya un poco más delicados, ya se habla con el estudiante y se ve la posibilidad de hacer como un acompañamiento también familiar, osea, se cita a papá, se cita a mamá y se empieza pues a trabajar el tema. De pronto cuando son cosas que ya van más allá del estudiante y de pronto tienen que ver con cosas familiares y demás. (...) cuando pasan esas cosas de esa vivencia que tiene la estudiante (...) inmediatamente asesoría psicológica, manejo con decano del Medio Universitario, pues porque aquí en la facultad ese apoyo de decanatura del medio es importante y empezar a hacer entonces el proceso (...). (Entrevista consejera odontología, Apéndice F)

En este proceso de acompañamiento en la superación de dificultades, el consejero académico del programa de artes visuales hace énfasis en la responsabilidad última del estudiante a la hora de resolver sus dificultades y su función es la de estar al lado acompañándole:

(...) Saber hacerse a un lado cuando toca hacerse a un lado. Como asesor, saber que el trabajo es del estudiante y que las dificultades las debe resolver él y uno los estará acompañando, pero que el trabajo es de él, las ideas son de ellos, la proyección final es de ellos y el proyecto es de ellos. (...) No puedes decirle cuál es la buena solución de ello y mucho menos en arte... en arte aparecerán cosas que uno nunca te imaginas que puedes hacer y a alguien se le ocurrirá. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

Este empoderamiento del estudiante le permite hacer elecciones y tomar decisiones sobre lo que quiere ser y hacer en su recorrido académico y con su vida. Su permanencia en la universidad le ofrecerá múltiples posibilidades con respecto al conocimiento, así mismo aquello que quiere lograr. Tendrá a su disposición mucha información que deberá saber utilizar para ir tomando decisiones que, además de buenos resultados académicos, le ofrezca un sentido para su vida. El consejero académico del programa de artes visuales describe este proceso de la siguiente manera:

En el proceso de asesorías de trabajo de grado yo le he encontrado mucho sentido a esa pregunta de Jhon Dewey ¿qué significa pensar? y ¿qué es el investigador?. El



investigador es un caminante que va por un camino que ya está hecho y en ese sentido es alguien que dice lo que ya se ha dicho, pero se vuelve investigador porque no sabe por dónde seguir por varias razones: o porque ya no hay camino, ahí terminó el camino o porque hay varias ramificaciones del camino y entonces el investigador debe tomar una decisión, debe seguir alguna dirección ¿qué hace el caminante?, si está muy de buenas, hay un árbol en una montaña, se sube a lo alto y mira a lo lejos, si no está de buenas, si no hay montaña, ni árbol entonces camina un poquito erráticamente y se devuelve al punto de origen donde había camino y con base en la información que haya recogido toma una decisión. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

Por lo tanto, la consejería académica se vuelve un contexto pedagógico que acompaña al estudiante en el proceso de la toma de estas decisiones autónomas, pasando por el autoexamen crítico de sus motivaciones y posibilidades. La universidad lo describe así:

(...) El estudiante gana autonomía para tomar decisiones en cuanto a los espacios, tiempos, experiencias y contenidos que le permitirán ir siendo con sentido. (...) Son, entonces, funciones de quienes presten el servicio de Consejería Académica: asesorar al estudiante en la toma de decisiones sobre las experiencias formativas (tiempos, espacios, contenidos) que pueden componer su plan de estudios, apoyándolo en la construcción de sus rutas de aprendizaje (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 4).

Esta perspectiva los prepara para el futuro y les hace pensar la lógica de aquello que le da sentido a su vida y, por lo tanto, va determinando y configurando su proyecto de vida. Desde el programa de artes visuales, el consejero académico lo señala:

(...) Otra pregunta que ronda es (...) ¿esto es lo que usted se imagina haciendo el resto de la vida? es una prueba al aire de lo que se imagina haciendo el resto de su vida en un espacio privilegiado que es la universidad, la vida no tiene todas esas condiciones para hacer con esa libertad de pensamiento que se hace el proyecto de grado, pero al principio hay que imaginárselo así, si pudiera hacer lo que usted quiere, qué es lo que iría hacer. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

Un estudiante expresa la forma como la consejería lo hizo pensar en su futuro y en lo que quería ser y hacer como profesional:

Porque son personas enfocadas en lo que quiero ser yo en un futuro y me interesa tanto su clase como su forma de dictarla. (Estudiante VI semestre artes visuales, Apéndice E)

Este proceso formativo, coincide con la propuesta de Nussbaum (2007) de formar estudiantes con la capacidad de autoexamen e introspección como base para tomar decisiones libres sobre aquello que valoran como digno de lograr para sí mismos y que los habilita para relacionarse con los otros en el ejercicio de su ciudadanía en espacios democráticos. A continuación se explorará precisamente la categoría de afecto académico como un tipo de interacción que permite generar experiencia de formación en la relación con los otros.

#### **4.3.La relación con los otros: El afecto académico como interacción pedagógica.**

La consejería académica es definida por la universidad como un tipo de relación que se establece entre el docente y el estudiante, en la cual se generan dinámicas propias de cualquier clase de vínculo humano. Se resalta la importancia del cuidado de cada persona de la comunidad educativa, como rasgo fundamental de una propuesta de formación humanizadora que ha sido tradicional en la educación de la Compañía de Jesús. Las características de este vínculo se pueden ver descritas a continuación:

La relación profesor-estudiante constituye elemento esencial de la comunidad educativa y es factor fundamental del proceso de Formación Integral. Ha de ser una relación honesta, equitativa, respetuosa y de mutua exigencia. La Universidad procura la atención personal a cada alumno y profesor en particular, característica tradicional de la educación de la Compañía de Jesús. En esta relación, el estudiante es el principal artífice de su formación. Aporta al proceso educativo y a la vida universitaria la peculiaridad de sus tradiciones culturales, su sensibilidad y la fuerza

renovadora propia de su generación y de su situación en el proceso de la vida (Pontificia Universidad Javeriana, 2003, p. 2 -3).

Para el consejero académico del programa de artes visuales, esta relación se establece a través de dos motivaciones fundamentales: la simpatía que se debe dar entre el docente y el estudiante, pero además por los intereses académicos:

(...) Yo creo que una buena parte del vínculo, le decía, la primera cita que tenemos con los estudiantes, al principio le digo mira, puede que esta escogencia se dé por simpatía personal o por otras cosas, pero ante todo debemos funcionar como un matrimonio por conveniencia, es: ¿yo le convengo?, ¿le sirvo para algo que usted ve que necesita? (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

El consejero de artes visuales sigue caracterizando este vínculo desde la perspectiva de la amistad crítica antes mencionada. El consejero académico tiene el deber de retroalimentar con la verdad al estudiante desde la perspectiva de un afecto mediado por el interés académico. No es un simple adulator. Señala las equivocaciones así produzcan incomodidades en el estudiante, pero esa inquietud es pedagógica, genera cuestionamientos, desarrolla pensamiento crítico frente a lo que se está haciendo. Lo describe de la siguiente manera:

Hay otra cosa que yo no sé hace cuanto les suelo decir a mis estudiantes y es: sus buenos amigos le dicen la verdad en la cara y piense que su asesor de grado es un buen amigo, que le dice la verdad en la cara y la verdad no es, pocas veces es lo que conviene. Hay amigos que le dicen lo que conviene y eso es lo que llamo el amigo adulator. Pero hay el amigo crítico, el que le dice la verdad en la cara y puede que usted se moleste pero tocaba decírselo porque era su deber porque sí uno siente amistad, entonces le dice la verdad, lo que piensa, entonces le dice: su ropa está mal combinada, no salga así. Y uno ¿por qué no le dice gracias? Porque sí no me lo dice usted, entonces ¿quién me lo dice? (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

También es importante anotar, en el contexto de los vínculos, el papel que juegan los compañeros de los estudiantes en el proceso de acompañamiento de sus

retos y dificultades mientras están en la universidad. La consejera académica del programa de odontología hace referencia a este aspecto:

(...) Comienzan a crearse lazos entre los estudiantes, yo que he visto el soporte de los pares es fundamental, o sea, el estudiante muchas veces no le pregunta al consejero sino le pregunta al par, entonces los chiquitos también empiezan a apoyarse mucho en los pares pero entonces lo que nosotros les decimos desde consejería es eso, también para eso está el consejero, el par es supremamente importante pero el par no lo va a poder orientar igual que la persona que digamos ya tiene una experiencia en ese momento. (...) Lo que yo he visto es que se apoyan más en los compañeros y a veces es muy difícil detectar los casos sino que ya los detecta uno cuando ya están digamos en unas depresiones ya muy profundas o en unos estados de dificultades grandes, porque ya los mismos compañeros: doctora necesito hablar con usted, porque fulanito tiene este problema (...). (Entrevista consejera odontología, Apéndice F)

Hay otras instancias de la universidad que también apoyan el proceso de acompañamiento y cuidado de los estudiantes. Así como los compañeros juegan un papel importante a la hora de identificar situaciones que requieren ser atendidas, los demás docentes que tienen contacto con el estudiante son fundamentales a la hora de detectar situaciones importantes que pueden ser asumidas en el contexto de la consejería académica. En el programa de odontología se refiere este asunto:

Otra vía es (...) docentes que empiezan a detectar la situación con un estudiante en particular, entonces, ellos ¿qué hacen? Nos lo remite a nosotros o conversan con nosotros y nos dicen: estoy preocupado por este estudiante, empezó muy juicioso, ya no llega a clase, ya no va, empecé a ver tal dificultad, perdió los dos primeros parciales, lo veo extraño, preocupado. Entonces ellos nos lo mandan, entonces uno hace pues lo mismo, uno habla con el estudiante, pregunta ¿qué está pasando? y pues empieza a identificar los problemas. (Entrevista consejera odontología, Apéndice F)

La familia también juega un papel importante en este proceso de formación y acompañamiento. Aunque es poco usual en el contexto de la educación superior la

presencia de los padres de familia, desde la práctica de la consejería académica en el programa de odontología, ha sido importante integrarlos en la experiencia formativa de sus hijos y la superación de sus retos y dificultades:

Y la otra vía son los papás, los padres de familia, yo no sé si pasa en las otras facultades, pero aquí sí parece todavía un colegio porque acá vienen los papás, llaman los papás porque, por ejemplo, el estudiante ya se supone que está en décimo semestre y cuando el papá le pregunta por la fecha de grado entonces él empieza a decirle que no, que es que la universidad cambió la fecha, entonces que ya no es en febrero sino en agosto, entonces cuando llega agosto ya no es agosto sino en el otro febrero, entonces empieza el papá como a preocuparse y vienen como con esa necesidad también de saber qué pasa con el estudiante. (Entrevista consejera odontología, Apéndice F)

Otro elemento importante en el establecimiento de este vínculo de acompañamiento, es la posibilidad de desarrollar habilidades para comunicar y expresar aquello que está sucediendo en el proceso de formación. Para el consejero del programa de artes visuales, la posibilidad de comunicarse con sus estudiantes de manera sencilla es importante:

Yo noto que alguien sabe de lo que está hablado, porque lo explica en términos sencillos, yo noto que alguien sabe de lo que está hablando, porque llega el momento en que sabe decir no sé y la mejor respuesta a una pregunta es la verdad, no en un sentido moral, en un sentido académico, la verdad en un sentido académico. ¿Cuál es la mejor respuesta si un pelado me pregunta tal cosa? pues la verdad y muchas veces la verdad es no sé. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

Al mismo tiempo, se hace énfasis en que los estudiantes tengan la posibilidad de expresar sus dudas con libertad y aprovechen sus equivocaciones para avanzar y tomar conciencia de sus posibilidades y limitaciones. El consejero de artes describe esta forma de comunicar las inquietudes por parte de los estudiantes:

Y otra es: sepa dudar en voz alta, parte de una buena argumentación también es decir lo que uno no entendió, decir lo que uno no sabe, saber lo que usted no sabe es saber mucho, eso es lo que hizo que Sócrates fuera más sabio que todos sus contemporáneos porque era el único que sabía que no sabía y

lo podía decir (...) Es un problema de estilo, es una revisión de lo que hace uno con el lenguaje, que es poner al frente el pensamiento para trabajarlo al frente de uno , y es lo que uno hace cuando escribe, por eso los síntomas que en la escritura son claves porque el saber dudar en voz alta y el escribir mal. Pasa que alguien se puede bloquear porque dice es que no lo pude escribir bien, ¡pues escríbalo mal!, porque la mala escritura es un muy buen síntoma, en la mala escritura uno encuentra que lo que parece ser un problema de redacción, es tal vez un vacío de argumentos, una contradicción u otra cosa (...). (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

La consejería académica, por tanto, se convierte en un contexto vincular que le permite al docente y al estudiante poner allí toda su capacidad de generar lazos, de resolver problemas, de establecer empatías, de generar lenguajes para comunicarse de acuerdo a sus intereses y necesidades. Todo esto mediado por un afecto que se genera a partir de lo académico y resignifica el sentido de la relación entre el consejero y el estudiante, más allá de lo instrumental y lo pone en el plano de lo humano. Nussbaum (2012), al proponer la imaginación narrativa como una de las capacidades fundamentales en el cultivo de la humanidad, considera la posibilidad de poder comprender lo que le sucede al otro, en la medida en que el estudiante tiene la capacidad de imaginar lo que le está sucediendo. En esta perspectiva, la consejería académica se convierte en una instancia que, al propiciar la creación de un vínculo entre dos seres humanos, genera la posibilidad de desarrollar capacidad para sentir empatía y compasión, reciprocidad y exigencia mutua, responsabilidad compartida frente a las búsquedas académicas y de sentido para la vida.

#### **4.4. La relación con el entorno: El pensamiento crítico como una forma de cuestionar al mundo.**

En los procesos formativos que son acompañados en el espacio de la consejería académica, el entorno y la realidad social son materia prima de las reflexiones que surgen del vínculo entre el consejero y el estudiante. Muchos de los intereses y necesidades de los estudiantes tienen su origen en los cuestionamientos

que surgen del contexto y la confrontación ética que les genera. El consejero del programa de artes visuales lo refiere así:

Todo lo que diga el estudiante de la sociedad le vuelve y le pregunta ¿y usted qué hace?, estoy preocupado porque la sociedad discrimina? ¿usted discrimina? Todo lo que usted diga, se le devuelve como un lanzador de boomerang. Y en esa medida, entonces el tema mismo del proyecto de grado es una confrontación ética permanente. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

En esta perspectiva, la posibilidad de generar preguntas y cuestionamientos en la práctica de la consejería juega un papel muy importante a la hora de desarrollar la capacidad de pensar críticamente la realidad y lo ya establecido. El consejero de artes promueve en los estudiantes, por ejemplo, la posibilidad de cuestionar sus propias preguntas, la pertinencia, su modestia al formularlas:

No necesariamente haz lo que yo haría, sino mira, hay unas pistas, unos síntomas de estructura que uno ve en un problema y ese problema de lo humano es lo que Bergson llamaría un falso problema. Llenar las totalidades le presentan a uno falsos problemas, o sea un falso problema puede ser algo que, una pregunta que ni siquiera uno puede hacer y va a buscar la respuesta cuando ni siquiera puede hacer la pregunta, me dicen, sea más, más modesto, sea más modesto y tal vez diga mire, voy a tratar de hacer la pregunta, y tal vez si el compromiso es tratar de hacer la pregunta uno dice, mire, sea más modesto, (...) hay que tener la modestia de decir qué cosas resuelvo en un año habiendo vivido 24 años. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

También hace énfasis en saber responder la pregunta viviendo cada una de las etapas del proceso y con la flexibilidad suficiente para ir examinando por el camino la pertinencia de la pregunta, la forma como está elaborada y las posibles respuestas. También es posible hacer otras cosas con las preguntas además de intentar responderlas:

(...) Eso me ha llevado a plantearle una pauta a los estudiantes y es mire, uno debe tener una pregunta, debe buscar una pregunta. Pero hay muchas formas de resolver una pregunta, una de ellas es responderla, pero hay muchas otras formas de resolver una pregunta, distintas a resolverla. Cómo que por el camino por ejemplo en el arte

puede pasar que por el camino usted descubra que esa no era la pregunta, sino era otra pero usted empiece con esa pregunta para descubrir que era otra y resolver una pregunta puede ser cambiar de pregunta, o de decir, nunca hubo pregunta o decir al comienzo tenía una pregunta y al final tengo quince y esas quince preguntas son una forma de enfrentar esa primera pregunta y son una ganancia o de decir eso no se responde, yo no sé. (Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

Este proceso requiere de un acompañamiento cercano de acuerdo con lo descrito por el consejero. Es el arte de combinar la forma de hacer buenas preguntas, con la realidad social que circunda al estudiante y al mismo tiempo integrar los intereses y necesidades identificados en sus procesos de autoexamen y autoconocimiento. Es de este tipo de planteamiento que surge el componente ético de esta práctica pedagógica. A partir de la experiencia vivida en el contexto de la consejería, emerge un sujeto que tiene elementos para comprender y cuestionar su realidad y para discernir maneras de ser y proceder de determinada manera. Con respecto a esto, el consejero de artes enuncia lo siguiente:

(...) Y eso necesita un acompañamiento vital porque es más fácil preguntarlo que responderlo ¿qué es lo que a usted le importa? ¿cuáles son las cosas que a usted realmente le importan? y en esa medida también a mí siempre me ha sonado una enunciación de Godard, el director de cine, decía ética o estética, me da la sensación que cualquiera de los dos caminos que uno tome tarde o temprano termina en el otro y una pregunta de esto que pasa en el arte, que tarde o temprano termina en el lado ético como en este momento le he dicho a mi estudiante usted es un lanzador de boomerang, todo lo que mande se le va a devolver. (...) Entonces, una parte fundamental es estar siempre preguntando ¿esto es lo que usted quiere hacer?, ¿esto es lo que le importa?, a mí me da la impresión que la pregunta más importante para un trabajo de grado es ¿eso es lo que a usted le importa? ¿esto le importa a usted mucho vitalmente?, es decir, a usted ¿le importa la pobreza vitalmente? o es un tema que le pareció interesante para hacer una investigación, pero no le importa. Porque usted no puede hacerlo si no está untado, a usted le importa el problema de la mujer, vitalmente, porque si no le importa se va aburrir mucho y probablemente vaya a hacer algo muy flojo. Lo más clave de una problemática en el caso del proyecto de grado, donde ya es más central la expresión autónoma, es que le



importe, que le importe en la vida, si le importa en la vida, le importa en el arte. Si no le importa en la vida no le importa en el arte porque están untados, fuertemente.  
(Entrevista consejero artes visuales, Apéndice E)

En esta perspectiva, cuando Nussbaum (2012) propone formar estudiantes que se sientan ciudadanos del mundo, como parte de la humanidad, señala la importancia de lograr la capacidad de comprender que aquello que es verdad y correcto en una cultura puede ser concebido de una forma distinta en otro lugar del mundo y cuestionar fuertemente las convicciones personales. Pero al mismo tiempo puede abrir la posibilidad de asumir la diversidad y generar actitudes para sentirse responsable éticamente del bienestar y la inclusión de todos los seres humanos. La práctica de la consejería académica propicia un espacio de cuestionamiento permanente sobre sí mismos y la sociedad, desarrolla la capacidad del pensamiento crítico y la posibilidad de asumir posiciones éticas que inspiren la toma de decisiones desde el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos.

## 5. Discusión

Con frecuencia se ha desestimado el potencial formativo de la consejería académica en la universidad. El análisis realizado de los significados construidos por los consejeros académicos y estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana seleccionados para este trabajo de investigación, resulta revelador para apoyar con evidencia la importancia de los espacios de acompañamiento del estudiante universitario, en la formación de capacidades humanas en la educación superior.

De las capacidades humanas propuestas por Nussbaum (2012) y Walker (2007), recogidas en el marco conceptual de este trabajo, se destacan tres capacidades humanas ampliamente fortalecidas en el espacio de la consejería académica como instancia humanizadora: autoexamen y toma de decisiones, afecto académico y pensamiento crítico

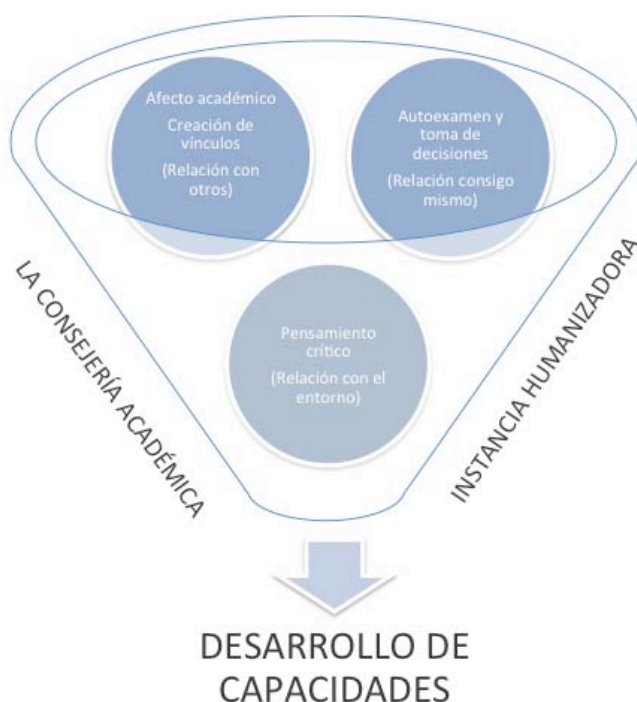


Figura 4. Capacidades humanas en el contexto de la consejería académica.  
Fuente: elaboración propia.

Las pedagogías humanizadoras en la educación superior son determinantes para trascender modelos formativos basados en el desarrollo de competencias que ubican al estudiante como productor en relación con el mercado y reducen los procesos formativos a la simple comunicación de información técnica e instrumental. Hacer esfuerzos por promover el desarrollo de capacidades en la educación superior, implica generar prácticas pedagógicas que integren en los procesos de formación otras dimensiones del desarrollo humano de los estudiantes. Ya no basta con preguntar cuánto han aprendido y qué pertinencia tiene su conocimiento para responder a las lógicas económicas. Es necesario formar para encontrar el sentido de la vida, para el conocimiento de sí mismos, para la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el ejercicio de la ciudadanía, el reconocimiento de la propia dignidad y la de los demás.

A pesar que la consejería académica ha sido una práctica que con el tiempo se ha instrumentalizado, perdiendo su valor formativo, este trabajo de investigación pone en evidencia las posibilidades que este espacio representa en el contexto de la educación superior en momentos en que se enfrentan dificultades en los procesos de adaptación a la vida universitaria, altos niveles de deserción y grandes interrogantes sobre la formación para la ciudadanía y la participación democrática.

Es importante reconocer la consejería académica como una práctica pedagógica en la que el establecimiento de un vínculo se vuelve la principal mediación para generar procesos de humanización. La instrumentalización de la educación ha llevado a generar relaciones distantes e impersonales en los contextos educativos. Poner en evidencia la existencia de una manera de comprender la relación docente – estudiante como una forma de amistad mediada por un afecto académico, resignifica este espacio más allá de la formalidad administrativa y se convierte en un escenario para integrar el componente académico de la formación, con la posibilidad de encontrarle sentido a la vida en el contexto de un vínculo.

En esta perspectiva, así como Sen (2000) y Nussbaum (2012) cuestionan el enfoque del desarrollo económico al mostrar que el aumento de ingreso de los ciudadanos no necesariamente garantizan su bienestar y la distribución equitativa de los recursos y como alternativa proponen un enfoque de desarrollo centrado en lo

humano y no en la renta, es interesante promover esta misma discusión sobre la educación superior. Los estándares de calidad centrados en los resultados académicos, generan exclusión y apatía. Walker (2007) propone pensar la educación superior desde un horizonte más amplio, al servicio de la formación, no sólo de competencias sino de capacidades. Esta visión le permite a los estudiantes valorar su paso por la universidad, no sólo desde sus resultados académicos, sino desde las posibilidades que tuvo para conocerse a sí mismo, tomar decisiones, desarrollar su pensamiento crítico, elegir ser y hacer aquello que consideró más valioso para él mismo.

Por lo tanto, la universidad debe pensar la posibilidad de resignificar las prácticas que, con el paso del tiempo, ha ido instrumentalizando en aras de la eficiencia empresarial para volver a su vocación original de cultivar la humanidad a través, de contextos donde el vínculo fundamental del proceso formativo vuelva a ser importante: la relación entre el docente y el estudiante. La consejería académica es uno de estos espacios que puede ser resignificado y comprendido nuevamente como práctica pedagógica con un alto potencial formativo y humanizador.

Tal vez, lo que pueda retener a un estudiante dentro de la universidad, no sea sólo ofrecerle las condiciones financieras para permanecer en su proceso formativo o diseñar planes de estudios atractivos y flexibles. Todo esto es necesario, pero no suficiente. Sería interesante pensar la educación superior como un contexto donde los estudiantes encuentran vínculos reales con otros seres humanos, donde hay un afecto académico que los hace sentir significativos e incluidos a pesar de sus dificultades, donde encuentran en los docentes amigos críticos que les permiten autoexaminarse y elegir en ejercicio de su libertad y autonomía. La consejería académica, como contexto vincular, puede ser una práctica pedagógica que logre estos propósitos.

## REFERENCIAS

- Álvarez, P. y González, M. (2005). *La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea*. Recuperado en <http://www.ice.udl.cat/uou/docs/tutsup.pdf> el 11 de abril de 2013.
- Ariza, G. y Ocampo, H. (2004). *El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia de una institución de educación superior*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740104> el 11 de abril de 2013.
- Boni, A. (2011). *La universidad como debiera ser: propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la universidad*. Recuperado en [http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/18317/original/La\\_universidad\\_como\\_debiera\\_ser.pdf?1300270935](http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/18317/original/La_universidad_como_debiera_ser.pdf?1300270935) el 11 de abril de 2013.
- Boni, A. Lozano, J. y Walker, M. (2010). *La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate*. Recuperada en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1287011176.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1287011176.pdf) el 11 de abril de 2012.
- Capelari, M. (2009) *Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior*. Recuperado en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3110Capelari.pdf> el 11 de abril de 2012.
- Cejudo, R. (2007) *Capacidades y libertad: una aproximación a la teoría de Amartya Sen*. Recuperado en <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/2209/50.pdf?sequence=1> el 11 de abril de 2013.

- Compañía de Jesús. (1986). Apostolado Educativo: documentos corporativos I. Recuperado en [http://www.puj.edu.co/pedagogia/documentos/Documentos\\_Corporativos\\_Compania\\_Jesus.pdf](http://www.puj.edu.co/pedagogia/documentos/Documentos_Corporativos_Compania_Jesus.pdf) el 11 de noviembre de 2012.
- Fernández, P. (2004) *La tutoría académica personalizada y su importancia en la eficiencia escolar*. Recuperado en <http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/revistas/49073.pdf> el 11 de abril de 2013.
- Gairín, J. Feixas, M. Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004) *La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior*. Recuperado en [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1219255665.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219255665.pdf) el 11 de abril de 2012.
- García, N. (2009) *El enfoque de capacidades de Nussbaum y el concepto de discapacidad*. Recuperado en [http://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein9/GarciaNussbaum\\_n9.pdf](http://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein9/GarciaNussbaum_n9.pdf) el 11 de abril de 2013.
- García Nieto, N. (2008). *“El papel de la tutoría en el Espacio Europeo de Educación Superior”*. Recuperado en <http://www.tutoria.unam.mx/EUT2010/memoriaEUT/seminario/Lafunciontutorial.pdf> el 11 de abril de 2013.
- Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias S.A.
- Hidalgo, D. (2010). *La imaginación literaria como proyección en el otro: una reflexión desde la justicia poética en Martha Nussbaum*. Recuperado en <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1644/1/809933H632.pdf> el 11 de abril de 2013.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill
- Martínez, E. y Raposo, M. (2011). *Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores*. Recuperado en <http://www.red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/272> el 11 de abril de 2013.
- Mendoza, D. (2010). *Un enfoque para evaluar beneficios del aprendizaje centrados en la libertad humana*. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at10/PR E1178818288.pdf> el 11 de abril de 2013.
- Muñoz, B. (2002). *La tutoría académica desde la perspectiva de la orientación educativa*. Recuperado en <http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/revistas/49074.pdf> el 11 de abril de 2013.
- Muñoz, C. Vásquez, V. Zapata, E. Quispe, A. y Vizcarra, I. (2010). *Pobreza real y desarrollo de capacidades en mujeres indígenas de Sierra Negra de Puebla*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88415215005> el 11 de abril de 2013.
- Nussbaum, M. (2002). *Las capacidades de las mujeres y la justicia social*. Recuperado en <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/lascap242.pdf> el 11 de abril de 2013.
- Nussbaum, M. (2005). *Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá, Colombia: Ed. Katz.

Nussbaum, M. (2012a). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.

Nussbaum, M. (2012b). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Ed. Paidós.

Panqueva, J. y Gaitán, C. *Contexto general*. En Gaitán, C. *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior: estado del arte*. p. 9 – 13. Bogotá, Colombia: Javegraf.

Pedrajas, M. (2007). *Ética, desarrollo y democracia a partir del enfoque de capacidades de A. Sen*. Recuperado en [http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr\\_t\\_adjuntos\\_276.pdf](http://www.ciudadredonda.org/admin/upload/files/1cr_t_adjuntos_276.pdf) el 11 de abril de 2013.

Pineda, C. (2010). *La voz del estudiante, el éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sábana.

Pontificia Universidad Javeriana (1992). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/puj/oracle/pei.html> el 24 de noviembre de 2011.

Pontificia Universidad Javeriana (2003) *Consejería académica*. Recuperado de <http://educon.javeriana.edu.co/viceacademica/documentos/Consejeríaacadémica.pdf> el 24 de noviembre de 2011.

Ramal, A. (2003). *Carta de San Ignacio de Loyola a un educador de hoy*. Bogotá, Colombia: ACODESI.

Rodríguez, F. (2004) *El enfoque de capacidades para la gobernabilidad del territorio*. Recuperado en



<http://www.unioviado.es/reunido/index.php/RCG/article/view/1478> el 11 de abril de 2013.

Rodríguez, M. y López, A. y Ordoñez, R. (2011). *Validación del inventario sobre necesidades formativas del alumnado (INFA) en el practicum de pedagogía*. Recuperado en [http://www.erevistas.csic.es/ficha\\_articulo.php?url=oai:redu.redaberta.usc.es:article/220&oai\\_iden=oai\\_revista45](http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:redu.redaberta.usc.es:article/220&oai_iden=oai_revista45) el 11 de abril de 2013.

Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona, España: Octaedro/ICE-UB.

Sen, A. y Nussbaum, M. (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de cultura económico

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Ed. Planeta.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Ed. Paidós.

Torres, L. (2012). *Retención estudiantil en la educación superior: revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*. Bogotá: Ed. Pontificia Universidad Javeriana.

Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Recuperado de <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf> el 24 de noviembre del 2011.

Vásquez, C (2005). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús: Fundamentos y prácticas*. Bogotá, Colombia: ACODESI.

Vieira, M. y Vidal, J. (2006) *Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria*. Recuperado en [http://www.uned.es/aeop/web/Publicaciones/Revista/Resumenes/15\\_16\\_17/revistas/17\\_1/17-1%20-%20Maria%20J.%20Vieira.pdf](http://www.uned.es/aeop/web/Publicaciones/Revista/Resumenes/15_16_17/revistas/17_1/17-1%20-%20Maria%20J.%20Vieira.pdf) el 11 de abril de 2012.

Universidad Autónoma Benito Juárez. (2007). *Proceso de construcción de un modelo de tutoría académica*. Separata No. 1, (Remo 11), marzo – junio, 1 – 4.

Walker, M. (2007). *Pedagogías en la educación superior relacionadas con el enfoque de las capacidades humanas: hacia un criterio de justicia*. Recuperado de [http://.publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista142\\_S3A1ES.pdf](http://.publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista142_S3A1ES.pdf) el 27 de octubre de 2012

## APENDICES

### Apéndice A.

#### Entrevista Adriana Colmenares (Directora de Asuntos Estudiantiles) Vicerrectoría Académica. P.U.J.

FECHA jueves 29 de marzo de 2012

Asistieron:

Jennifer Villarraga

Carlos A. García

Se excusó: Huber Flórez

Preguntas presupuestadas:

1. ¿Cómo define la Universidad el tema del acompañamiento y de la Consejería?
2. ¿Desde cuando existe la consejería?.
3. ¿Con qué insumos cuenta en cuanto al seguimiento de las mismas?.
4. ¿Se han identificado las mejores experiencias?
5. ¿Se cuenta con estadísticas del impacto frente a la retención y cómo se han realizado, quienes?.

Luego de una breve presentación de los miembros, se hizo un recorrido por el proyecto de grado, incluyendo, el propósito principal, así como el estado actual del mismo y el interés por acercarse a la unidad en tanto determinante para el desarrollo del mismo.

La directora de la unidad de asistencia, Adriana Colmenares, hizo una presentación de la oficina en la que se señaló:

Funciones de la oficina:

- Diseñar el reglamento de estudiantes, reglamento único (ya existente).
- Exclusiones, grados privados (canalizar las solicitudes que llegan a la Vicerrectoría al respecto de las exclusiones, en los casos en que no concluyen en las facultades correspondientes y manejar la logística de las solicitudes de grado privado que son aprobadas únicamente por el Vicerrector).
- Programas y convenios de movilidad nacional e internacional de estudiantes javerianos y de estudiantes extranjeros que se vinculan a la Universidad Javeriana.
- Becas de excelencia (Icfes, mejores promedios facultades, becas de la rectoría etc.) El número de becas otorgadas se estabilizará en un futuro próximo cuando se cuente con 500 becas otorgadas.
- Hace aproximadamente un año, el Ministerio de Educación Nacional manifestó a la universidades su preocupación por el tema de la retención. Aunque la Universidad Javeriana dispone de estrategias que atienden la situación particular de la retención, se diseñan estrategias que permitan

atender o profundizar en esta. A diferencia del 49% de retención manifiesto en el contexto nacional, la Javeriana cuenta con el 38%. La Vicerrectoría cuenta con un estudio acerca de la retención. Sin embargo no se ha profundizado en las causas aunque se intuye que la principal razón no sería necesariamente la económica y se apunta a la falta de vocación. Otra causa puede estar en la falta de claridad de los estudiantes en cuanto al perfil de egreso de los programas.

- De otro lado, el 30% de estudiantes matriculados en la PUJ cuentan con algún tipo de financiación, dentro de estos el Icetex. Este último, sugirió a las universidades, se diseñaran programas de seguimiento para sus beneficiarios.

La situación hoy:

- Hay una preocupación por abordar el problema de la retención desde la Vicerrectoría Académica.

- La Oficina de Asistencia para Asuntos Estudiantiles es muy pequeña frente a las funciones que debe acoger dentro de otras asistir a aproximadamente 80 estudiantes extranjeros.

- La universidad actual amplía su razón de ser no sólo a la educación en sí misma (docencia) sino adicional la investigación y al servicio son otras funciones de la misma.

- No existe en la universidad una política clara de retención estudiantil, que defina acciones en los procesos de ingreso, permanencia y egreso.

- Estudiantes que ingresan con niveles inferiores en cuanto a la calidad de la formación previa a la su ingreso se deben atender. La Universidad trabaja el tema de la adaptabilidad y la vocación, a través de actividades como Expojaveriana, convenios dirigidos a algunos colegios privados (programa conexión) aunque es consciente del alcance limitado y sus necesidades.

- La población que ingresa actualmente a la PUJ ya no es estrato 5 o superior, actualmente aumenta la población de estrato 4, 3 e incluso existen casos con estrato inferior

- El papel de los docentes es fundamental en los procesos de retención estudiantil, sin embargo una situación que se presenta es el hecho de capacitar a los mejores docentes e invitarlos a hacer parte de los procesos de investigación, y posteriormente no sienten el mismo gusto por volver al aula y mucho menos a los primeros semestres donde se presenta el más alto porcentaje de deserción y donde su labor allí podría ser vital

### **Plan de retención**

- ¿Con qué tipo de apoyos cuenta el estudiante que garanticen la retención y mejoran los estándares académicos?

- El Ministerio de educación a través de su sistema de estadísticas SPADIES presenta el grado de deserción de las universidades, sus datos son punto de referencia para los análisis hechos por las universidades. Pero en el caso de la PUJ no se comparten los mismos criterios. Por ejemplo, el Ministerio considera la deserción a partir de un año de abandono de los estudios mientras la Universidad autoriza aplazamiento de estudios hasta por dos años. Los tiempos para graduación pueden ser más amplios en la Universidad si consideramos las medias matriculas, los intercambios y las doble s titulaciones. Para el Ministerio el tiempo para la graduación de los estudiantes es mucho

más corto, lo cual incide en las cifras. El programa de teología por ejemplo señala una gran deserción que se refleja en el sistema de información – caso igual para dobles programas – los procesos de admisión no han diseñado un perfil de los estudiantes amplio – una vez admitido el estudiante debería suministrar un perfil que amplíe las posibilidades de ser acompañado luego del proceso de admisión (información socio-demográfica).

Atendiendo el tema de la retención, la unidad trabaja en tres frentes:

1 - Sistemas de información – El módulo de consejería inserto en el sistema de información universitaria (SIU) hace unos años no se usa. Es importante que la universidad conozca bien el perfil de los estudiantes con el fin de brindarles procesos de apoyo coherentes con sus necesidades reales

2 - Consejería o acompañamiento integral a los estudiantes. A partir del sistema de créditos académicos surge la figura de Consejería que es netamente académica (2003). La oficina no cuenta con estudios que cataloguen las mejores experiencias de consejería, no se ha hecho seguimiento a las consejerías dentro de otras porque el tema se gestionaba desde la oficina de Gestión Curricular. Sin embargo, se pueden destacar las experiencias del programa de psicología, ingeniería odontología y diseño industrial –La Oficina contempla a futuro en tema en la búsqueda de un centro de servicios para los estudiantes que involucre el tema de consejería, un lugar para que los estudiantes que acoja el tema desde una perspectiva integral.

3 – Profesores. Detectar los mejores profesores no sólo en cuanto a títulos sino en desempeño, en evaluación para ubiCG en los primeros semestres. – identificar las asignaturas de alta repitencia (calcula por ejemplo) para buscar refuerzos académicos con monitorias por ejemplo o planes de mejoramiento. – diseñar estrategias pedagógicas nuevas de evaluación, de acercamiento entre profesores y estudiantes.

La Oficina comparte su interés por el proyecto y nos manifiesta su apoyo en su consolidación ya que el tema lo considera determinante en su gestión y de gran relevancia para la Universidad.

Queda abierta la posibilidad de programar futuras reuniones.

## **CONCLUSIONES**

1. El tema de la deserción estudiantil es un problema latente en la educación superior y ante lo cual las entidades competentes deben garantizar el diseño y ejecución de las acciones necesarias que disminuyan estos índices y por lo tanto las consecuencias negativas que generan para los diferentes entes implicados.

2. La deserción no es un problema netamente académico, existen muchas causas asociadas que en ocasiones las instituciones desconocen

3. Los planes de retención estudiantil deben estar orientados a fortalecer los procesos de ingreso, sostenimiento y finalización

4. Para la PUJ una de las acciones a mediano plazo debe ser la creación de un centro de atención integral para los estudiantes , lo cual garantiza coherencia con el modelo de integralidad propuesto por la universidad y el apoyo a los estudiantes en todas sus dimensiones

5. Una de las necesidades detectadas en la universidad es no contar con una base de datos de los estudiantes desde el momento de ingreso y su trazabilidad a través de su permanencia en la institución, que registre sus avances, dificultades, situaciones especiales a nivel académico, social, financiero; esto permitirá generar acciones pertinentes y que responda a sus necesidades
6. La consejería académica es tan sólo una de las acciones definidas para apoyar el proceso de retención
7. La universidad propone la consejería académica, pero no tiene un modelo claro, varía para cada facultad
8. El docente en su rol de consejero académico debe tener un perfil especial, no por nombramiento sino por vocación, con funciones y procesos claramente definidos, que conozca la integralidad de la universidad

**Apéndice B.****Consulta a estudiantes para la selección de participantes**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**  
**ENCUESTA A ESTUDIANTES PARA SELECCIÓN DE PARTICIPANTES**  
**FACULTAD DE EDUCACION - MAESTRIA EN EDUCACION**

FACULTAD: \_\_\_\_\_ SEMESTRE: \_\_\_\_\_

FECHA: \_\_\_\_\_

¿Cuál es el Consejero Académico que usted considera ha hecho aportes significativos a su proceso de formación en la universidad?

\_\_\_\_\_

Escriba dos razones por las cuales usted escogió dicho consejero

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

Si considera que ninguno ha sido particularmente significativo en su proceso o nunca ha asistido a la consejería académica, ponga en la línea Ninguno

## **Apéndice C.**

### **Guía de entrevista reflexiva a consejeros**

- ¿Qué sentido tiene en el proceso de formación de un estudiante en la universidad, espacios como el del acompañamiento personal o la consejería académica o el de tutoría o asesoría? ¿Qué proceso se propone en la consejería?
- ¿Tienes alguna anécdota o historia en tus experiencias de acompañamiento y consejería que tenga especial relevancia para ti, y nos puedas compartir (el porqué fue relevante, porqué lo recuerdas, qué elementos significativos?)
- Cuéntanos algún caso particular de un estudiante que recuerdes porque sientes que la consejería académica fue un espacio importante en su proceso de formación.



## Apéndice D.

### Codificación de la encuesta aplicada a los estudiantes

Razones de la elección del Consejero académico
Alfonso es un profesor que se preocupa por hablar con el estudiante acerca de su vida y de guiarlo más allá del proceso académico - busca la manera de ayudar a sus estudiantes, motivarlos y hacerlos creer que son buenos en lo que hacen. (110)
Tiene una relación cercana con los estudiantes y se preocupa por mantenerla (111) - estuvo pendiente de todo el proceso y fue justo con calificaciones logrando un gran avance para mí.(112)
Comparte su idea como profesor y lo invita a uno como estudiante a un mayor desarrollo en la práctica de uno (113)- permite un hablar fuera de un contexto académico, sin interés, sólo un momento para contradecir uno con el otro.(114)
El compendio de conocimiento infinito que se devela al escucharlo hablar - ayuda en múltiples proyectos que no necesariamente son de competencia a su clase. (115)
A pesar de sólo haber compartido una clase, es una consejera que busca caminos para resolver las estéticas personales y más allá de su criterio o gusto - tiene mente abierta para ayudar al proceso tanto personal como artístico.(116)
Muestra real interés y brinda consejos demasiados útiles al más mínimo problema o incertidumbre - escucha. (117)
Se preocupa por el estado de animo de los estudiantes, busca la manera de sacar al estudiante de los malos momentos para así explotar de mejor manera las cualidades de cada uno - es muy buena amiga. (118)
Más allá del ámbito académico ha contribuido en mi proceso como artista que se forma en su clase de seminario - soluciona de forma verdadera mis inquietudes frente al campo del arte y probablemente se encuentre ahí cuando lo necesite. (119)
Porque escuchan todo lo que necesitamos decir y se interesan y proponen soluciones a situaciones conflictivas que pueden ser académicas o personales - no se sientan en el pedestal del profesor encima del estudiante; están en nuestro mismo nivel a pesar de su experiencia en todo sentido, por lo cual hay mucha comodidad con ellos. (120)
Se interesa en mi situación tanto académica como personal - utiliza sus conocimientos para darme consejo tanto académico como personales (121)
Es de los pocos que se interesan por cuestiones que salen de lo académico - tiene muchos espacios en los que la gente puede conversar y argumentar sus posiciones u opiniones. (122)
Jimena Andrade es una persona que todo el tiempo está cuestionando el contexto tanto actual como anterior para generar un pensamiento no sólo enfocado en uno sino en lo colectivo, y no sólo en un plano académico. (123)
Respetan el individuo, sus gustos y animan a desarrollarlos - comparten su conocimiento. (124)
Me ayudó en los procesos de transferencia de la Tadeo a la Javeriana - Siempre estuvo muy pendiente en el momento en que entré y a la hora de hacer las homologaciones.(125)
Porque me ha resuelto toda clase de dudas de índole académico y en ciertos casos personal. Es buen consejero, imparcial y con calidad humana. (126)

Me ayudó con las materias y a hablar con los profesores cuando yo pasaba por un mal momento - es una persona imparcial, pero se nota que quiere ayudar al estudiante.(127)
El primero, aunque es una buena asesora, en mi énfasis es un asesor implantado y no escogido. (128)
Me han dado consejos para mejorar a nivel personal y esto repercute en la academia - orientación clara en mis intereses académicos (129)
Su guía en mi proceso de ubicación profesional y más importante existencial. Es abierta con su vida y me irradia una gran confianza. Es algo así como mi mentora. (130) - la somática la conocí por ella, y esta disciplina casi indefinible (es más vivible) me cambió el rumbo de las decisiones que tomaré y sigo tomando en mi vida. Fue muy positivo esto en mi.(131)
Ambos son los únicos profesores que sin ningún tipo de ego me han dado un aliento en mi carrera y se han preocupado por mi proceso.(132)
Es un artista y un amigo increíble que no sólo se preocupa por los resultados prácticos o teóricos, sino también por los procesos personales, las dificultades individuales y aporta soluciones posibles a dichos problemas.(133)
Porque ha empleado su tiempo libre para escucharme y para atenderme (134)
En conversaciones con ellos, permiten un diálogo crítico, que deja interrogantes y ayudan a resolver muchas dudas - son unos críticos con los que dicen, responden a dudas académicas y personales, son profesores amigos. (135)
Porque generó un cuestionamiento sobre las motivaciones personales al momento de crear obra y qué efectos se desean producir. - porque estimuló el pensamiento crítico y la autonomía dentro de los procesos plásticos. (136)
Por los aportes tanto conceptuales como creativos - por inducirme a cuestionarme más a fondo con objeto de tener criterios rígidos con respecto a la sociedad.(137)
Nos relacionamos como iguales. No existe una brecha grande entre profesor y estudiante. Lo considero más como un amigo - Se preocupa por mí y de los demás, no sólo en el ámbito académico, se preocupa por los demás.(138)
Juan es una persona en la que puedo confiar, hablar de cosas más allá de la universidad - Juan siempre está pendiente de las personas, de su estado de ánimo y crecimiento personal.(139)
Como Maestra y persona es un ser íntegro, capaz de escuchar y resolver las falencias tanto del estudiante como del sistema educativo - la admiro por su trabajo como profesora e individuo perteneciente a esta sociedad. (140)
Se toma el tiempo de hablar con sus estudiantes y darle consejos técnicos y, por lo menos a mí, me dio consejos "sentimentales". - ama lo que hace, le gusta enseñar y sabe escuchar. La he visto fuera de la universidad y es una gran persona conmigo. (141)
El colectivo Transhistoria, ellos han compartido sus conocimientos y experiencias tratando de ayudarnos a escoger una decisión. (142)
Siempre se tomó el tiempo de entender mi proceso y mis intereses personales. Siento que es el único que ha intentado conocerme como persona - Incentivó mi participación en clase y por primera vez en la carrera sentí una libertad de participación. (143)

<p>Facilitó la comprensión de textos y problemas que afectaban a los temas del énfasis audiovisual (144)- En espacios extra académicos compartió su perspectivas sobre problemas políticos actuales.(145)</p>
<p>No sólo se acerca a un campo académico, sino que comparte un ámbito personal en el cual es fácil de dialogar. (146)</p>
<p>Ha sido de gran ayuda a la hora de solucionar problemas en al ámbito académico a veces librados a situaciones personales. - es una persona abierta y fácil de contactar que está dispuesta al diálogo abierto con el alumno.(147)</p>
<p>Nunca he asistido a la Consejería Académica. Aunque la verdad, tratándose de Artes, las lógicas de las relaciones son diferentes y el trato humano y la confianza se da con más calidad con varios de estos profesores que con los de otras carreras.(148)</p>
<p>Me enseñó más de la vida, de las inquietudes profundas, íntimas, cercanas que de las temáticas propuestas en clase - Escuchar y poder conversar abiertamente. Además del cariño y pasión con la que trata todos los temas. (149)</p>
<p>Porque se sentó a escucharme con los problemas financieros que he tenido y porque me preguntó mis intereses - porque me sugirió (como lo hizo María Sol Barón también) cómo explotar mis intereses y capacidades dentro de un foco como es aplicar a convocatorias, con todo el apoyo y el respaldo que ello requiere. (150)</p>
<p>Incentiva el desarrollo y la búsqueda del pensamiento teórico, practico y crítico el cual apoya con sus conocimientos en historia, sociedad y cultura (151)- Tatiana ofrece apoyo no sólo en clase, sino que también intenta acercarse a los estudiantes personalmente y los aconseja buscando que se desarrollen mejor como personas e individuos. (152)</p>
<p>La segunda persona siempre ha estado en el proceso de mi carrera, antes de la Universidad y después, o bueno, en este momento. (153)</p>
<p>Porque son personas enfocadas en lo que quiero ser yo en un futuro y me interesa tanto su clase como su forma de dictarla- porque son personas a las cuales uno puede llegar fácilmente. (154)</p>
<p>El conocimiento genera respeto pero la calidez genera confianza. Son personas de las cuales uno puede aprender adecuadamente - La confianza y la calidez con estos profesores lo invita a uno a compartir y a saber que uno puede ver a un docente de una forma diferente, mucho mejor. son personas que no sólo saben escuchar sino que están dispuestas a aportar. (155)</p>
<p>Porque ha sido la única persona que ha compartido unas cervezas conmigo desligándose de su categoría como profesor - nunca he tenido clase con él pero he aprendido más hablando y satirizando la vida misma, que estando en un salón de clases. (156)</p>

## Apéndice E.

### Entrevista a consejero programa de artes visuales

**ENTREVISTADO:** Profesor Ricardo Toledo  
**ENTREVISTADOR:** Huber Flórez  
**FECHA:** Lunes, 4 de marzo de 2013

HUBER : Bueno Ricardo, pues un poco, creo que Carlos te hizo la invitación, un poco que nos compartieras tu experiencia en tus procesos de acompañamiento personal a los estudiantes y de consejería académica, somos un equipo de tres personas Jennifer Villarraga, Carlos y yo, estamos haciendo nuestro trabajo de investigación en la maestría en Educación sobre la consejería académica.

Un poco lo que queremos conversar con vos, pues esto es como una entrevista... un poco... ni siquiera semiestructurada, es desestructurada porque si bien yo te voy a proponer unos temas, lo que nos interesa ciertamente es más como que vos nos compartas tus reflexiones, tus experiencias, los significados que vos has construido desde la práctica... como tus puntos de vista sobre el asunto... pues hay un marco institucional que regula, bueno eso está ahí... , pero también está pues tu práctica cierto, tu reflexión como docente

RICARDO.. Tengo una anotación que decirle: en las consejerías académicas yo he sido un fiasco, un fiasco absoluto, pero en el acompañamiento por ejemplo de asesorías de grado es otra cosa... es algo que desde el principio me he metido muchísimo como asesor de trabajos de grado pero, si es específicamente sobre las consejerías, yo fui un fiasco.

HUBER... Pero, un poco, eso no importa, porque digamos que el trabajo no va encaminado a evaluar sino, como a compartir tu experiencia, tus reflexiones y de pronto el que haya sido un fiasco pues sería interesante mirar por qué y a partir de qué concepciones vos decís que sos un fiasco ... Bueno, esto está grabado, digamos un poco la metodología de la investigación, eso va hacer transcrito, la transcripción te la vamos a hacer llegar, para que tú la puedas mirar y ajustar algunas cosas, y bueno.. la confidencialidad en términos pues de que tu nombre no va a salir en ninguna parte, a no ser que lo autorices pues y sea necesario.

La primera pregunta o el tema de conversación ... Ah, bueno no hay tiempo ..yo te voy hacer unas preguntas pero si nos gustaría más que vos como buen artista.. más, hablaras como de lo que sientes sin necesidad de pensar en el tiempo.

Lo primero es que nos cuentes para ti ¿qué sentido tiene en el proceso de formación de un estudiante en la universidad, espacios como el del acompañamiento personal o el de la consejería académica o el de la tutoría o asesoría?

RICARDO: Tiene que ver con decirle que fue un fiasco con las consejerías, porque siento que ese acompañamiento, no funciona por decreto. Cuando se empezó a implementar a uno le llegaba como una lista de los estudiantes, y le decían: "usted es consejero de tales estudiantes y entonces queda pendiente", no había mucha instrucción, y no había mucha ni claridad, no se sabía si uno tenía que buscarlos a ellos o ellos a uno o qué... Quedaba planteado que uno estaba ahí disponible y entonces si alguno necesitaba consejería, lo iría a buscar . (f1)

A mí me buscaron de... Yo creo, esa forma de hacerlo duro como un año o dos ... Me buscaron dos estudiantes y en ambos casos era hacerme preguntas muy administrativas que yo no sabía muy bien como: ¿De qué manera seguir procedimientos para elegir el énfasis de carrera? y de esas cosas yo no sabía muy bien, o no sabía casi nada... (2) en otro aspecto, en el académico... bueno ¿por qué elegirías un énfasis en artes y no otro?... Y entonces podía establecer una conversación mayor (3), pero hubo profesores muy eficientes con eso, que de pronto tenían más formación de pedagogos que de Investigadores o artistas quizás en esa parte ...yo totalmente y en ese momento lo decía con vergüenza pero ya lo digo sin vergüenza: Yo no me preparé para eso, yo me preparé académicamente y en principio digo, me he alistado para retos académicos, no a priori, no los sé todos, pero digo me preparé para esas dificultades, y entonces lo que los espacios de consejería y acompañamiento tienen de reto académico, de lo que estoy preparado, lo que tienen de administrativo, no. (4) Es decir, que tiene que entrar a tal página, de acceder a tal link y hacer tal cosa, o esta es la oficina o este es el decreto o el procedimiento..... Ahí, no llega uno a tener tal conocimiento de los intrínsecos de procesos como para ser un buen consejero en lo administrativo (5),

yo creo que esa consejería no diferenciaba muy bien el acompañamiento administrativo del acompañamiento académico, y al principio me parecía que el acompañamiento iba a ser académico, porque en el académico y al principio, a mi me parecía que el acompañamiento iba a ser académico porque en el académico esta uno más cerca de.... por un lado, en un lugar específico del pensamiento digamos acá es el arte y por el otro lado cerca de preocupaciones más vitales y humanas(6), eh... pero no de pasos administrativos que seguir para lograr con éxito un trámite, en ese aspecto al principio creo que muy pocos de nosotros nos hemos preparado para decir, eso es lo que quiero hacer, eso es lo que sé hacer y si toca hacerlo voy a ver como lo aprendo, y la embarro lo menos posible... pero no es... yo me estuve preparándome, diciendome, "voy a hacer estas cosas", supongo que tocará hacer diligencias alguna vez, como los trámites de catastro o notarias supongo, ojala no me toquen muchos....(7) pero por ejemplo en el otro lugar, del ser asesor de trabajo de grado, que es un acompañamiento, yo he sentido que ahí he sido mejor consejero... que cuando fui consejero... cuando fui profesor de consejería, porque se trata de una relación en la cual el estudiante me eligió, yo quiero que me asesore él, de entre los profesores conociéndolos; porque la otra parte por decreto era alguien... un nombre de una persona, yo no sé quién es, entonces era como una distribución y eso siento que tiene ventaja y es que de alguna forma, en algún momento en la clase, en las clases que les he dado o algo, dijeron: "él, lo que yo necesito, él me puede ayudar"... (8) entonces la asesoría toma muy en cuenta la elección del estudiante y toma muy en cuenta como el contenido de lo que necesita para mirar el perfil del profesor....(9) el perfil académico y esas son cosas entretreídas, que en la que hace como de un comodín, que uno no sabe qué le va a preguntar, no sabe de qué va hablar y creo que los estudiantes de alguna manera también sintieron eso, porque no es que hayan buscado a sus consejeros en el momento en que funcionaban las consejerías de esa manera, creo que actualmente funcionan ya de otra manera, y es que hay profesores que han tomado la opción de ser consejeros. (10)

En cambio, siendo asesor de trabajo de grado tengo una relación muy estrecha y una relación tan estrecha que la pregunta central del trabajo de grado debe ser: ¿es ese tu pensamiento?, ¿es eso lo que quieres hacer?, ¿ese es tu proyecto como artista? ¿Así te imaginas como profesional?, entonces está muy pegado a saber qué es lo que necesita, qué es lo que sabe, qué es lo que busca y acompañarlo en buscar una referencia, en mirar críticamente, en hacer del lector crítico de sus escritos, esa la siento más afortunada.(11) En principio, yo he tenido como asesor en promedio cada semestre cinco estudiantes asesorados, es una cantidad alta, pero eso me gusta mucho hacerlo. (12) Y siempre he dicho: "si yo tengo que afrontar un reto académico estoy listo, pero en lo administrativo, no". En verdad no tengo un juicio de valoración hacia eso; hay gente que si lo sabe hacer y le gusta, y lo sabe hacer bien, y al que le gusta lo conoce, lo investiga y lo sabe hacer bien y a mí no me gusta y sé que tendré que hacer lo administrativo necesario, pero ojala sea lo mínimo que toque hacer, para poder hacer lo académico.(13)

HUBER: Ricardo, teniendo clara esa diferenciación que haces en la consejería en sus elementos administrativos y esa otra donde tú hablas de retos académicos.. ¿qué elementos ..y haciendo énfasis en la segunda, donde dices que te ha ido bien, fluyes, te gusta hacerlo ¿qué elementos tu sientes que son importantes? O ... ¿que han estado ahí presentes para que esa consejería digamos dé buenos resultados, dé frutos? ¿Cuáles son las condiciones que tú crees que se deben dar para que ese acompañamiento pues aporte realmente al proceso de formación de los estudiantes?

RICARDO: Yo creo ahora, en retrospectiva... que saber hacerse a un lado cuando toca hacerse a un lado. Como asesor, saber que el trabajo es del estudiante y que las dificultades las debe resolver él y uno los estará acompañando, pero que el trabajo es de él, las ideas son de ellos ... la proyección final es de ellos, y el proyecto es de ellos y estar muy alerta a no cometer el error de pedirle al estudiante que haga el trabajo que uno quisiera hacer, sino el que él quiera hacer y saber estar a un lado, no volverse principal no querer volverse el principal en el estudiante (14); en esa medida me parece que es... le aporta a uno, como profesor experiencia... y una experiencia de alguna manera que hace muchos elementos y puede aportarle mucho a él (15), pero no puede decirle cuál es la buena solución de ello, y mucho menos en arte... en arte aparecerán cosas que uno nunca te imaginas que puedes hacer y alguien se le ocurrirá. (16) En los procesos de muy buenos resultados como asesor de grado como en muy pocas oportunidades pero cuando hay que decirlo, como que le he dicho al estudiante: "si yo en este momento estuviera presentando un examen cómo el que usted está presentando, yo me sentiría muy orgulloso de haber hecho algo así... (17)

(interrupción)

Pero, siento en un término que lo resumiera, es saberse hacer a un lado, no sentirse tan principal ahí, cuando el estudiante va a sustentar, hay dos fases de sustentación aquí en artes, a la mitad de la asesoría hay una sociabilización, se reúnen grupos para que el estudiante cuente como va y escuche críticas, preguntas y al final ya cuando sustenta para jurados, entender que quien va a hablar es el estudiante y no el asesor, que no es un concurso de asesores, sino un momento del estudiante, que es el momento es de ellos y no del asesor. Y he lamentado mucho cuando encuentro como jurado, cuando el asesor se pasa muy al frente y corre hacia atrás al estudiante, ese momento es del estudiante. Creo que es algo como que es obvio de decirlo, pero el trabajo es del estudiante y no del asesor. Y la función del asesor es acompañarlo para que él diga lo que él quiere decir y no que el asesor quisiera que él dijera, y pues es muy fácil que esa línea se borre. (18)

HUBER: En algún momento, hace un rato dijiste que cuando se acompañaba a un muchacho en sus retos académicos, no sólo, también aparecían sus preocupaciones vitales, su vida personal. Y digamos...¿de qué manera vos sentís que eso aparece? y ... ¿de qué manera vos lo has integrado al proceso de acompañamiento?.

RICARDO: En una cita que dijo Theodor Adorno en la "teoría estética" y es que la diferencia entre el arte y otras esferas del conocimiento, es que la mayoría de esferas del conocimiento pueden entrar a resolver problemas desde la distancia. Pero el arte no hace nada importante que no llene de arte.... el estudiante de arte y el artista hacen su obra totalmente untada de lo que es él.(19) Entonces, una parte fundamental es estar siempre preguntando ¿esto es lo que usted quiere hacer?, ¿esto es lo que le importa?, a mi me da la impresión que la pregunta más importante para un trabajo de grado es... ¿eso es lo que a usted le importa?... Esto le importa a usted mucho vitalmente, es decir, a usted ¿le importa la pobreza... vitalmente? o es un tema que le pareció interesante para hacer una investigación, pero no le importa. Porque usted no puede hacerlo si no está untado, a usted le importa el problema de la mujer, vitalmente, porque si no le importa se va aburrir mucho y probablemente vaya a hacer algo muy flojo. Lo más clave de una problemática en el caso del proyecto de grado, donde ya es más central la expresión autónoma, es que le importe, que le importe en la vida si, le importa en la vida le importa el arte si no le importa en la vida no le importa en el arte. Porque están untados, fuertemente. (20)

Entonces, no necesariamente termina uno aconsejándoles cómo hablar con los papás o en una decepción amorosa, no necesariamente. Eso es lo que no es tan central, sino que el problema, que está resolviendo en el arte es un problema central en su vida (21) y porque por otro lado también otra pregunta que ronda el trabajo de grado es... ¿esto es lo que usted se imagina haciendo el resto de la vida? es una prueba al aire de lo que se imagina haciendo el resto de su vida en un espacio privilegiado que es la universidad, la vida no tiene todas esas condiciones para hacer con esa libertad de pensamiento que se hace el proyecto de grado, pero al principio hay que imaginárselo así, si pudiera hacer lo que usted quiere, qué es lo que iría hacer...(22) y eso necesita un acompañamiento vital porque es más fácil preguntarlo que responderlo ¿qué es lo que usted le importa? ¿cuáles son las cosas que a usted realmente le importan? y en esa medida también a mí siempre me ha sonado una enunciación de Godard, el director de cine, decía ética o estética, me da la sensación que cualquiera de los dos caminos que uno tome tarde o temprano termina en el otro ... y una pregunta de este que pasa en el arte, que tarde o temprano termina en el lado ético como... como en este momento le he dicho a mi estudiante usted es un lanzador de boomerang, todo lo que mande se le va a devolver. (23)

Todo lo que diga de la sociedad le vuelve y le pregunta ¿y usted qué hace?, estoy preocupado porque la sociedad discrimina?, ¿usted discrimina? Todo lo que usted diga, se le devuelve como un lanzador de boomerang. Y en esa medida, entonces el tema mismo del proyecto de grado es una confrontación ética permanente.(24)

HUBER: Ricardo, y para generar todo eso que acabas de describir, ¿vos crees que es necesario simplemente ....bueno ahora decías como que lo bonito en un trabajo de grado es que te elijan, como el asesor, o sea, no basta sólo con ser docente por decreto o por título sino... ¿qué tipo de vínculo vos crees que hay que establecer con un estudiante, para que se pueda generar todo eso que acabas de describir, de poner la vida precisamente ahí, para que...?

RICARDO: Nunca me había puesto a pensar eso... en este momento que me lo pregunta empiezo a pensarlo... entonces voy a divagar en voz alta.

Una..., yo creo que una buena parte del vínculo..., le decía... la primer cita que tenemos con los estudiantes, al principio le digo mira, pueda que esta escogencia se dé por simpatía personal o por

otras cosas, pero ante todo debemos funcionar como un matrimonio por conveniencia, es: ¿yo le convengo?, ¿le sirvo para algo que usted que ve que necesita?. (25) En el caso de mi especialidad que es teoría de la investigación, cabe preguntarle al estudiante, es decir, ¿usted siente que tiene unas necesidades teóricas en su trabajo? ¿y las ha ubicado?... aunque yo estudié de pregrado arte, pero el posgrado en filosofía, hay un montón de cosas que yo creo que en un sentido general, puedo haber entendido con un audiovisual, pero no en un sentido ya tan refinado como el que trabaja haciéndolo.(26) Entonces, tiene resueltos, o tiene claridades técnicas, que ya entremos a confrontar teóricamente, porque esa pregunta de para qué le sirvo yo, para que ve ud. Que yo le sirvo es en principio: elíjame por mi perfil profesional... si la motivación central es la simpatía...., o si la motivación central es la simpatía no es una buena elección.(27)

Porque también es claro, no sé.. si usted tiene un asesor muy especializado en lo que ud. necesita, ud. podrá buscar a cualquier otro profesor a pedirle consejo cuando quiera así no sea su asesor, a los que le simpatizan. Pero debe ser un matrimonio por conveniencia; en esa medida, hay que estar un poquito al lado, yo siento que uno siendo profesor está en el peligro de lo que yo llamo el “Edipo pedagógico”, edipizar la relación, es decir que mis asesores son más inteligentes, es que mis asesores sacan cinco y entonces ponerlo en la frente y decir es que yo soy el profesor que saca asesores buenos, no, toca saber correrse a un lado y saber que las cosas las está resolviendo al estudiante y en esa medida también entonces esas relaciones de simpatía se van tejiendo en la medida en que son simpatía hacia unas ideas. (28)

Yo creo que una de las cosas que elabora Deleuze con respecto al concepto de filósofo en Sócrates era: si nosotros dos estuviéramos enamorados de la misma mujer, nosotros ¿qué seríamos ? ¿seríamos rivales? , ¿enemigos? , pero si esa mujer es el conocimiento, Sophia, es un tipo de amor que en cambio nos hace amigos que es el que establece la amistad filosófica que es amistad hacia las mismas ideas, es un tipo de amor que hace amigos ....y no rivales. Entonces esa afinidad hacia las mismas ideas, realmente teje una relación de una simpatía que es como una conversación que uno abre y puede continuar después de diez años, hay simpatías biográficas que uno tiene, “es que mi hermano me cae bien porque es mi hermano”, “usted me cae bien porque me salvo la vida”, y se aflojan ..... cuando se aflojan las situaciones biográficas, pero la amistad hacia las mismas ideas se pueden encontrar después de diez años y continuar una conversación y esa conversación sigue toda la vida... ,y sigue en esa conversación, y yo creo que el espacio de ese vínculo académico, tiene un afecto que es más constante que el biográfico, aunque menos fuerte.(29) Mantiene una constancia de seguir hablado, porque hay estudiantes de los que conocí hace cinco años y me siguen escribiendo a preguntarme algo o a contarme como les ha ido, es una amistad muy cercana eso que ve Deleuze en la amistad filosófica, como una amistad de conversación, nos reunimos porque es que cuando conversamos nos enriquecemos, el lector crítico, y es... uno termina, de todos modos, la cotidianidad del encuentro con el estudiante pues termina uno tejiendo afectos más personales, pero esos hay que tenerlos un poquito al lado... no..., un poquito al lado es que... si su hermano es un ladrón o es un no sé qué, pero es mi hermano hay que defenderlo. Como es en este caso, uno no puede dejar que la simpatía le evite ser ese lector crítico que es capaz de tomar un texto de un estudiante y mirar distancia y decirle: faltan argumentos, esto es contradictorio, esto está mal escrito, esto tiene problemas técnicos. (30)

Hay otra cosa que yo no sé hace cuanto les suelo decir a mis estudiantes y es.. sus buenos amigos le dicen la verdad en la cara, y piense que su asesor de grado, es un buen amigo ,que le dice la verdad en la cara y, la verdad no es ...pocas veces es lo que conviene, hay amigos que le dicen lo que conviene, y eso es lo que llamo el amigo adulator. Pero hay el amigo crítico el que le dice la verdad en la cara y pueda que usted se moleste pero tocaba decirse porque era su deber porque sí uno siente amistad, entonces le dice la verdad, lo que piensa, entonces le dice : “su ropa está mal combinada, no salga así”, y uno ¿por qué no le dice: gracias, porque sí no me lo dice usted entonces ¿quién me lo dice?... (31) Yo creo que el asesor es ese amigo que debe no perder la claridad de ser el lector crítico. Y hay un tipo de afecto pero es un afecto muy atravesado por una relación académica, que es muy cálida. Es un cariño académico, que no puede pasar a edípico, que no es frío, no necesito querer a un estudiante como hijo o como hermano para tener un afecto cálido, que yo como estudiante o como profesor que quiero un estudiante ya es un afecto muy cálido, y es alguien que usted tendrá la garantía, le dirá la verdad en la cara, no lo va a adular, no lo va a adular de manera vacía, cuando lo felicite, lo felicitaré porque realmente ..y usted va a creer en mi felicitación porque lo duro también se lo he dicho en la cara así que cuando le diga la felicitación , ...por eso yo le decía,

cuando finalmente yo le digo a un estudiante si yo estuviera entregando este texto, yo me sentiría orgulloso, le he dicho lo duro así que cuando hay que felicitar, lo felicito , pero siento que uno no necesita pasar de otros afectos biográficos, al afecto de profesor- estudiante , ese afecto ya es muy cálido ... (32)

HUBER: Escuchándote... como toda esta búsqueda y el establecimiento de este vínculo y vos hablas del desafío y del reto académico... uno ... ¿cómo pensar como en el concepto de proceso de todo esto que está planteando?. Es decir, ¿es necesario tener una ruta demarcada?, vos lo haces, o ¿el proceso es algo que va apareciendo, que va emergiendo, algo que empiezas y no sabes por donde va a ir y en que va a terminar? , o al contrario, sí hay unos pasos... ¿cómo pensar proceso desde esa perspectiva?

RICARDO: O sea..., no hay proceso... como si hubiera una investigación que vamos a investigar un agente patógeno, para ver si hacemos una vacuna. No hay unos protocolos, como estos que hay en una investigación dura, lo que no quiere decir que no sea riguroso el trabajo en artes, hay un rigor subjetivo, hay un rigor estético. Pero es tal vez más poderoso porque no tiene protocolos.( 33) Más por experiencia yo he ido centrando... hay una pauta clara del proceso que yo se los digo desde el primer día que nos encontramos para ser asesor: son dos semestres, en asesoría, la pauta es, el que el primer semestre es promiscuidad y el segundo semestre es matrimonio. Entonces, el primer semestre hay que mirar posibles ramificaciones y revisar las posibles ramificaciones problemáticas de su pregunta, de tal forma que sean revisadas, pero el segundo semestre hay que hacer una recapitulación y decidir con qué, qué, cual de estas ramificaciones sigo al final, con cual me quedo. (34)

En el proceso de asesorías de trabajo de grado yo le he encontrado mucho sentido a esa pregunta de Jhon Dewey ¿qué significa pensar? y ¿qué es el investigador? El investigador es un caminante que va por un camino que ya está hecho, y en ese sentido es alguien que dice lo que ya se ha dicho , pero se vuelve investigador porque no sabe por dónde seguir; por varias razones, o porque ya no hay camino, ahí terminó el camino o porque hay varias ramificaciones del camino, y entonces el investigador, debe tomar una decisión, debe seguir alguna dirección, ¿qué hace el caminante ?, si está muy de buenas, hay un árbol en una montaña, se sube a lo alto y mira a lo lejos, si no está de buenas, si no hay montaña, ni árbol... entonces camina un poquito erráticamente y se devuelve al punto de origen donde había camino, y con base en la información que haya recogido toma una decisión. (35)

Veo que ese momento del primer semestre de la asesoría es recorra...., mire en perspectiva.... y de subirse a un árbol o a una montaña, es si usted tiene una posibilidad de mirarlo en perspectiva, y hay alguna estructura que le permite mirarlo en el distanciamiento de perspectiva, sino, toca experiencialmente, recorrer caminos es hacer procesos experimentales... y es probar, eso lo llamo promiscuidad. Pero esa información, terminada esa primera fase entonces, le permite decir bueno, esto es lo que pude resolver como trabajo de grado...(36)

Yo creo que hay otra pauta importante que también se me ha ido volviendo clara, y es la envergadura. ¿Qué cosas tienen de envergadura en un trabajo de grado, de pregrado? , porque también hay algo peligroso es la pregunta desmesurada, vamos a resolver la pregunta de la muerte, si usted se va a morir de noventa años y no la ha respondido, eso no tiene la envergadura de un proyecto de grado que usted hace en un año, una tarea de universidad de un año, qué parte de esa pregunta uno puede resolver, en una tarea de universidad, en una pregunta de un año. (37) Es tal vez si uno llegara a formular posibles maneras de preguntar eso sería suficiente, o hay cosas que podían tener la envergadura de una tesis de doctorado, ¿qué cosas tiene la envergadura de un trabajo de grado de pregrado? También revisar mucho la envergadura, lo que no quiere decir haga menos, sino... no, este un problema más grande, ¿qué pedazo de ese problema se va a hacer en este tiempo y en esta envergadura? y ¿qué problema necesita más años de su vida para resolverlo? , ¿qué partecita se hace en este tiempo? creo que esa ha sido otra pauta, como de método importante, como clara . (38) Y otra parte importante es , salvo en trabajos excepcionales que son trabajos monográficos , que no son muchos, en general los trabajos de grado en artes son experimentales con un acompañamiento sustentativo, y es en el caso de que hayan discrepancias, entre la investigación y la experimentación, gana la investigación, uno.. la primer virtud que debe tener el texto de sustentación, la primer virtud, sin la cual las otras no sirven de nada, es pertinencia, respecto al trabajo experimental de su obra.(39)

Entonces, también es importante ir investigando, teorizando, experimentando, investigando y teorizando.... Y cada una va a mandarle preguntas y respuestas a la otra parte, cuando llegue el momento de ir ... Y otra parte que es importante es vayamos dejando escritos pequeñitos, durante



todo ese proceso, de tal manera , que empezando el segundo semestre cuando ya hay que apuntarle a la carrera final , terminarlo, no hay que escribir un texto de ceros, sino que hay un montón de escritos pequeñitos, que ya le permiten empezar a dar un material de inicio. (40)

Y nunca espere que después de una investigación y una sustentación, va a saber que obra hacer, eso no va a pasar. Lo que va a pasar es que un proceso experimental del que usted quiere hablar le va a decir cuáles son los elementos que usted investigó, que son pertinentes para comentar sobre ellos. Creo que ese es otro punto importante, y otro punto que me parece que esta presente en todos los procesos de argumentación, es primero escriba para ser entendido, eso también suena obvio, pero no es tan obvio, claro empiece probablemente pensando en voz alta, y pensando en voz alta es escribiendo lo que piensa, pero cuando escribe lo que piensa usted se entiende, pero otro no, suponga otro lector, y relacionado con ese, para ser entendido, escriba para sus iguales, escriba para sus pares en términos académicos. (41)

No escriba para profesores, ni para jurados, escriba para alguien que sabe lo mismo que usted, y usted debe explicar eso que usted investigó más, junto a estos.. porque es que se suele asumir que en artes hay un lenguaje esotérico, misterioso, que entienden sólo artistas y creo que es importante, no perder nunca de vista que uno escribe para que le entiendan, y no sólo lo entiendan seres muy preparados como sino que cualquiera, porque... ese punto es determinante porque algunas veces se comete el error de escribir para jurados y entonces se asume que como son artistas importantes y gente muy educada entonces no debo explicarle...(42) no, explique y yo también he planteado síntomas de que algo va bien o va mal y es como... yo noto que alguien sabe de lo que está hablando, porque lo explica en términos sencillos, yo noto que alguien sabe de lo que está hablando, porque llega el momento en que sabe decir no sé, y la mejor respuesta a una pregunta es la verdad, no en un sentido moral, en un sentido académico, la verdad en un sentido académico, ¿cuál es la mejor respuesta si un pelado me pregunta tal cosa? pues la verdad, y muchas veces la verdad es ...no sé. (43)

Y otra es : sepa dudar en voz alta, parte de una buena argumentación también es decir lo que uno no entendió, decir lo que uno no sabe, saber lo que usted no sabe es saber mucho, eso es lo que hizo que Sócrates fuera más sabio que todos sus contemporáneos por que era el único que sabía que no sabía, y lo podía decir ... Yo he encontrado ....yo tengo una trayectoria que no es típica, que es estudiar artes y luego magister en filosofía porque no soy un filósofo, soy un artista que usa herramientas filosóficas. Eso en varios momentos me causo conflictos en la maestría, porque no asumí la filosofía como un tribunal de la razón, en los momentos de más rabia yo decía la filosofía es un género literario,.... es un problema de estilo, es una revisión de lo que hace uno con el lenguaje, que es poner al frente el pensamiento para trabajarlo al frente de uno , y uno lo que hace cuando escribe, ...por eso los síntomas que en la escritura son claves porque el saber dudar en voz alta y el escribir mal. Pasa que alguien se puede bloquear porque dice es que no lo pude escribir bien, ¡pues, escríbalo mal!, porque la mala escritura es un muy buen síntoma, en la mala escritura uno encuentra que lo que parece ser un problema de redacción, es tal vez un vacío de argumentos, una contradicción u otra cosa ,y eso ...para ver esas cosas a mí me entrenó la filosofía, sobre todo con una dificultad clave que es como el lenguaje de los artistas. Creo que son suficientes pautas..? (44)

HUBER: Bueno, como una última pregunta, bueno... no es una pregunta es como.... No sé si tenés una historia o una anécdota en tus experiencias, de acompañamiento o asesoría que tenga como especial relevancia para vos y que nos podás como contar, y bueno obviamente.... ¿por qué fue relevante? , y ¿por qué lo recuerdas?

RICARDO: Así con esa precisión... pues estoy lleno de anécdotas, pero una así que tenga más relevos que otras....es siendo jurado, no asesor. Llegar el momento de ver... bueno sí, ya recordé...una asesoría no en la Javeriana sino en otra universidad también en artes, de algo que uno de todos modos llega al final y dice, le dije.... Como ....hay varios momentos en que yo le digo a mi asesorado usted me va a odiar mucho, por como yo le voy hacer de lectura crítica y de mirada crítica a su trabajo, pueda que llegue y me odie, no importa... no importa que me odie mucho el tiempo de la asesoría, con tal que me ame el día de sustentación, que cuando le hagan una pregunta corchadora y usted diga eso me lo pregunto Ricardo. (45) Y entonces, viene listo; osea.. yo creo que parte de la argumentación importante es anticipar las objeciones , y parte del lector crítico es anticipar las objeciones, alguien que está de su lado, pero esta viendo lo que le hace falta , anticipando las objeciones. (46)

Es terrible que usted llegue allá y se pare al frente, y le pregunten algo y diga no tengo respuesta , pero nunca me lo pregunté y esa compañía que es el asesor es alguien con más experiencia en la vida, con más experiencia en lo académico, que está listo para imaginarse esa posible objeción. Porque en general las objeciones siempre van de lo posible. (47)

...De un estudiante que se metió a hacer un trabajo, que iba a escribir un libro con imágenes artísticas sobre lo humano, que en un punto referenciaba: Mira esa es una pregunta desmesurada. Si en este momento Gandhi estuviera diciendo, voy a hacer un libro, diría: mira Gandhi ¿estás seguro de que es capaz? , pero alguien de 24 años, mira... delimita esto... piensa que la pregunta es importante, pero piensa que parte de eso puedes hacer y fue alguien que se fue desorientando mucho a asumir que tal vez si ella hacía algo que fuera muy vistoso no se iba a notar lo problemático que tenía asumirlo y permanentemente fue como de decir: pero, yo se lo digo por experiencia .....y se lo digo por experiencia, no porque yo haya enfrentado ese problema, sino porque he visto a quienes han enfrentado ese problema y no lo han resuelto, No lo resolvió el Dalay Lama, no lo resolvió Platón , no lo resolvió Kant, es una cosa demasiado complicada, lo humano. Y además tiene tantos lados, usted puede seguir una línea biológica y es enorme, una cognitiva y es enorme, una espiritual y es enorme, cualquiera que tome usted es línea que tome es enorme, que no va a terminar. (48)

Pero fue como empezar a... yo sentía que era... si yo le meto muchas cosas... y le meto mucho de mucho, y no se va notar, y cada cosa nueva que metía, hacía que se le notara más. Y fue como empezar a invertir mucho dinero en una impresión absolutamente costosa y rimbombante, una portada, hacer afiches y pegarlos por la ciudad, afiches rimbombantes, y cada vez que me veía me mostraba: "mire este afiche" y yo le decía: "no le meta energía a un afiche, resuelva este problema, que está en el planteamiento". Como llegó un momento en que no aprobó la sustentación y es que, osea.. el hecho, también pasa... que hay que estar a favor de su estudiante pero usted sabe lo que no funciona y entonces en ese punto yo digo, yo, pues no puedo decir lo que no pienso, por otro lado voy a callar para no decir algo que no le convenga. (49)

Pero, al entrar a repetir, quería mantener ese mismo punto, entonces llegó el momento de decirle: "Mira, lo que pasó en la sustentación es lo que todo el tiempo te estuve diciendo y no me hiciste caso, yo ya ¿qué más puedo asesorar?, yo ya no tengo más nada que decir, yo ya no puedo ser tu asesor. Porque, no me has hecho caso y no es como que has lo que yo te digo, sino delimita, hay unas pautas que son de compañía, delimita ese problema, es importante pero delimita, no le metas perendengues a hacer un afiche y a hacer una portada y a tratar de... ocultandolo en una impresión costosa, ocultar un problema de estructura".(50)

Yo creo que hay algo clave, y es mire.. un problema de estructura no se puede ocultar, con nada. Y pues finalmente fue decirle mire, pues que te asesore otra persona, porque yo ya no tengo nada que decir. Creo que digamos..., eso fue algo que me ha confrontado muchísimo y es.. el asesor es una compañía, el estudiante está tomando su opción, tiene toda su libertad en su fuero íntimo, de hacer caso o no. (51)

Pero, uno sabe lo que va a pasar y cuando llega el momento en que uno tiene la tentación de decirle te lo dije... ya que más tengo que decirle?. No necesariamente haz lo que yo haría, sino mira, hay unas pistas, unos síntomas de estructura que uno ve en un problema, y ese problema de lo humano es lo que Bergson llamaría un falso problema. Llenar las totalidades le presentan a uno falsos problemas, o sea un falso problema puede ser algo que, una pregunta que ni siquiera uno puede hacer y va a buscar la respuesta cuando ni siquiera puede hacer la pregunta, me dicen, sea más más modesto, sea más modesto y tal vez diga mire, voy a tratar de hacer la pregunta, y tal vez si el compromiso es tratar de hacer la pregunta uno dice, mire, sea más modesto, creo que en ese punto la anécdota me lleva es como a la... hay que tener la modestia de decir qué cosas resuelvo en un año... habiendo vivido 24 años. (52)

HUBER: Bueno, ese año le debió haber servido para comprender un poco más ..

RICARDO: Mire... era la hija de unas personas muy ricas y además con contactos muy altos en el Ministerio de Educación, que tenía también una cierta certeza de que sus papás presionarían a la universidad y a través de ella al profesor con contactos en el Icfes, y en no sé qué ... y yo también después empecé a sentir que había algo muy oscuro, hay era como la tranquilidad de que *papá me resuelve*, como que la universidad es muy poca cosa para mí entonces me voy y ... No se ahí encontré algo muy maluco, no es divertido.

Pero eso, me da a pensar que cuando la estructura está mal, de ahí pa adelante lo que usted haga es sólo tratar de ocultar una mala estructura, es mejor tener una buena estructura y decir: "mire, aquí hice

la estructura”, y que esa es otra pauta, eso me ha llevado a plantearle una pauta a los estudiantes y es mire, uno debe tener una pregunta, debe buscar una pregunta. Pero hay muchas formas de resolver una pregunta, una de ellas es responderla, pero hay muchas otras formas de resolver una pregunta, distintas a resolverla... cómo que por el camino por ejemplo en el arte puede pasar que por el camino usted descubra que esa no era la pregunta, sino era otra pero usted empiece con esa pregunta para descubrir que era otra y resolver una pregunta puede ser cambiar de pregunta, o de decir, nunca hubo pregunta o decir al comienzo tenía una pregunta y al final tengo 15, y de esas 15 preguntas son una forma de enfrentar esa primera pregunta , y son una ganancia o de decir eso no se responde .... pero yo no sé. (53)

## Apéndice F.

### Entrevista a consejero programa de odontología

**ENTREVISTADO:** Profesora Mónica Bottia

**ENTREVISTADOR:** Carlos A. García

**FECHA:** Lunes, 14 de marzo de 2013 – 5:00 p.m.

CARLOS : Bueno Mónica, digamos que Huber te hizo la invitación para que nos compartieras tu experiencia, en tus procesos de acompañamiento personal a los estudiantes de odontología y más concretamente el tema de la consejería académica. Nosotros somos tres estudiantes de la maestría en educación: Jennifer Villarraga, Huber Flórez que lo conoces y yo, y estamos haciendo nuestro trabajo de investigación en la maestría de educación en torno del tema de la Consejería Académica. Un poco lo que queremos proponerte es que, pues.. este encuentro tiene que ver con unos temas que, y unas preguntas concretas que te vamos a plantear y que nos compartas tus reflexiones, tus experiencias, los significados que has construido desde la práctica, tus puntos de vista sobre el asunto.

Si bien es claro que hay unos documentos institucionales en torno del tema de la Consejería Académica, aquí el asunto consiste en acudir a la práctica, osea, ¿qué pasa en la práctica?, en la puesta en escena de ese instrumento. Como te decía esto va a ser grabado, pues hay una metodología al respecto y el material va a ser transcrito y luego se te va a enviar para que tú lo revises, nos hagas comentarios, si es el caso, y se pueda usar digamos como parte de la investigación. No sobra aclarar que el material es confidencial, digamos, de haber una publicación, obviamente esa publicación tiene que contar como con tu autorización.

Entonces si quieres vamos a empezar. Las preguntas que orientan el trabajo, son básicamente, la primera:

Para ti ¿qué sentido tiene, en el proceso de formación de un estudiante, en este caso, de la Facultad de Odontología, y de la Carrera de Odontología en la Universidad Javeriana, los espacios como los acompañamientos personales y más concretamente la Consejería Académica?

MONICA. Pues... qué sentido...?

CARLOS... Si, qué sentido tiene ese proceso.

MONICA: Pues mira, realmente en Odontología empezó a haber Consejería Académica cuando se flexibilizó el plan de estudios, porque, pues, las carreras de la salud tenemos una particularidad y es que nuestros planes de estudio siempre han sido muy rígidos, entonces cuando ya la universidad entra en el proceso de flexibilización curricular y en eso pues entra odontología, pues ya se ve que tiene que haber una necesidad de acompañar al estudiante porque...(60) porque ya no es como entregar un horario, y usted tiene que cumplir con eso y listo, sino que, ya se habla del tema de créditos, entonces ya hay que entrar a mirar con el estudiante cómo va a cumplir eso, entonces ahí empieza, como, en la Facultad nace, con ese sentido, como acompañar al estudiante en su proceso académico (61), pero adicional a eso empieza uno o empezó en la Facultad a haber otro sentido y es que el estudiante no solamente necesita como una consejería académica: vea esto o inscriba esto, sino un acompañamiento en todo su proceso formativo, osea, que tiene ver no solamente con plan de estudios sino como, si tengo una dificultad académica porque tengo un problema personal o tengo una dificultad porque con el profesor no hay una buena relación (62), entonces empieza con un sentido estrictamente académico pero después empieza haber un sentido más, diría yo, si se puede usar así el término, como más humano detrás de ese acompañamiento y es que yo estoy acompañando a una persona que además de ser estudiante pues es un ser integral que seguramente su proceso académico se puede ver afectado por todo ese entorno en el que está esa persona. Entonces, yo diría que, desde mi punto de vista, no solamente teniendo en cuenta el documento curricular sino la experiencia que tengo en la facultad, es ese, es en esas dos vías.(63)

CARLOS: Si...., digamos que asumiento que están esos dos comportamientos, por un lado, el acompañamiento se da en la parte administrativa, la parte académica entra ahí, pero tu comentas algo que tiene que ver como con la dimensión humana, no..?, cuando un estudiante tiene problemas personales, ¿cómo se desarrolla eso?, ¿cómo funciona el acompañamiento en esos casos?.

MONICA: Bueno, en esos casos pues, los consejeros, aca, somos disciplinariamente odontólogos de base, algunos pues con otras especialidades y otras formaciones de postgrado, pero esencialmente somos odontólogos y cuando detectamos o identificamos con el estudiante que su problema está

basado en algo de la dimensión pues personal, lo que hacemos es que pues se conversa con el estudiante y se orienta a algún servicio de la universidad, entonces se orienta a un apoyo en el centro de asesoría psicológica si es algo de aprendizaje por ejemplo, o vocacional.(64) La mayoría de veces es como eso y muchas veces cuando son problemas ya un poco más delicados, ya se habla con el estudiante y se ve la posibilidad de hacer como un acompañamiento también familiar, o sea, se cita a papá, se cita a mamá y se empieza pues a trabajar el tema de pronto cuando son cosas que ya van más allá del estudiante y de pronto tienen que ver con cosas familiares y demás.(65)

CARLOS: Cómo se da toda esa ruta, todo ese.. digamos en el sentido de la dimensión humana incorporado al proceso de la Consejería, cómo se desarrolla?, o qué elementos son destacables ahí digamos.

MONICA: Bueno, porque, nosotros, o sea..., digamos cómo llegamos a esa conclusión, o algo así?, es decir.. o cómo?

CARLOS: Si, quisiera que lo puntualizaras un poquito más, como, existe un proceso de acompañamiento, digamos, asesoría psicológica..., pero, digamos, ¿cuáles son los elementos que se pueden identificar ahí, que son importantes en el proceso de formación de un estudiante, que tienen que ver como con su parte humana?

MONICA: Nosotros por ejemplo, tenemos disponibilidad de unos tiempos con el estudiante, principalmente de media hora en los que se hace como..., por decir, él se agenda, él llega a donde el consejero y empieza pues, como.. el mismo hace..., digamos a identificar esas necesidades o esas falencias que está teniendo, esas dificultades. Esa es una ruta, cuando él mismo empieza a detectar unas cosas y ve la necesidad de buscar un apoyo y un acompañamiento, él lo hace. (66) Otra vía es que nosotros mismos, digamos, docentes que empiezan a detectar la situación con un estudiante en particular, entonces, ellos ¿qué hacen? nos lo remiten a nosotros o conversan con nosotros y nos dicen: Estoy preocupado por este estudiante, empezó muy juicioso, ya no llega a clase, ya no va, empecé a ver tal dificultad, perdió los dos primeros parciales, lo veo extraño, me preocupa... entonces ellos nos lo mandan... entonces uno hace pues lo mismo, uno habla con el estudiante, pregunta ¿qué está pasando? y pues empieza a identificar los problemas (67) y las otras rutas son, pues, nosotros mismos detectamos... de pronto, pues, hacemos unas reuniones de consejeros, y pues empezamos como a detectar algunas dificultades en estudiantes nosotros mismos, porque nos llega un reporte o porque cuando estamos verificando un... como un... en el sistema las notas y además empezamos a ver que está en segunda prueba, está en primera prueba y empezamos como a indagar también qué paso con esa persona.(68) Y la otra vía son los papás, los padres de familia, yo no sé si pasa en las otras facultades, pero aquí si parece todavía un colegio porque acá vienen los papás, llaman los papás porque, por ejemplo, el estudiante ya se supone que está en décimo semestre y cuando el papá le pregunta por la fecha de grado entonces él empieza a decirle que no, que es que la universidad cambió la fecha, entonces que ya no es en febrero sino en agosto, entonces cuando llega agosto ya no es agosto sino en el otro febrero, entonces empieza el papá como a preocuparse y vienen como con esa necesidad también de saber qué pasa con el estudiante,(69) entonces esas son como las formas por la cuales nosotros acá en la facultad, se empiezan como a detectar esas, esa dimensión humana, digamos, no solamente lo académico, la nota, sino qué está pasando frente a eso, eso es más o menos...(70)

CARLOS: Digamos cómo se da el proceso mismo de la Consejería?, cómo se genera?, se generan unos listados primero?, cuántos consejeros hay? Cómo es como todo ese protocolo ahí?

MONICA: Listo, nosotros somos cinco consejeros: si, uno, dos, tres, cuatro, cinco consejeros más la directora de carrera que, pues dentro de sus funciones tiene la función de consejería pero pues realmente pues apoyamos nosotros más el proceso. Cómo funciona acá la consejería? Aquí tenemos, cada consejero tiene una agenda, entonces tiene su agenda de consejería que es por ejemplo los lunes de dos a cuatro, los martes de siete a diez de la mañana, bueno, cada uno maneja su consejería, aproximadamente cada consejero tiene entre cinco y.... por ejemplo, yo soy de las que más horas tengo para consejería, yo tengo dieciséis horas de consejería y ya pues te cuento por qué esa diferencia, pero básicamente se maneja por agenda...(71) ¿qué hace el estudiante? El estudiante tiene la agenda a su disposición, él revisa y pues mira por los nombres, o las personas el nombre de los consejeros, generalmente, ellos, como yo lo he visto, pues ellos miran primero las personas, revisan el horario y si definitivamente, pues el horario de ese consejero, que querían no... no les... se cruza con sus actividades, pues empiezan ya a buscar otras opciones. Qué pasa? hay agendas de consejeros que son las más llenas y hay otras que son un poquito más desocupadas, pero cuando el

consejero, digamos.. hay dos consejeros en particular, que la agenda siempre vive muy llena y cuando ya ellos están al tope pues... ya buscan la otra alternativa, pero los estudiantes, por lo que yo he visto y he tenido mi percepción, son muy selectivos con el consejero, acá diferente a lo que se planteó en la universidad al principio, los estudiantes no están amarrados a un solo consejero, sino que ellos pueden realmente con el que quieran hacer su proceso, hay algunos que se casan con uno desde primer semestre hasta decimo, los vio, pero realmente ellos tienen la libertad de poder estar con diferentes consejeros.(72) Yo tengo más tiempo de consejería, porque yo manejo toda la consejería de primer semestre, de los que ingresan, pues ya no se habla de semestres, no.. por los créditos. Pero, pues.. digamos, a los que ingresan a su primer periodo académico, yo, soy responsable y soy la consejera de todos ellos, entonces mis tiempos de consejería por ejemplo son, un poquito limitados para el resto, porque yo estoy muy.. digamos... muy pendiente de los más chiquitos, de los neojaverianos, entonces por eso.. a mí me asignó la facultad más tiempo por esa razón(73), porque consideraban que era importante que en primero se hiciera un seguimiento más cercano porque es un momento muy complicado del muchacho, porque viene, pues de unas dinámicas diferentes, muchísimos de provincia, extranjeros... entonces la adaptación a la vida universitaria es un tema también que entra para mí dentro de esa dimensión humana, y yo estoy como muy pendiente de eso (74), entonces yo me comunico con ellos o se agendan, o por correo, o en los espacios académicos como la clínica que yo también la coordino (75), entonces, voy preguntando, voy pregunto a los profesores cómo van mis hijos (risas), pues les digo mis hijos además, yo tengo hijos cada semestre, entonces: ¿cómo van en tal asignatura?, pues porque hay cosas, pues hay cosas del núcleo fundamental, pues todos comparten entonces yo estoy como pendiente cuando pierden (76), entonces a mí me dan los reportes por eso yo tengo más tiempo porque digamos, eso requiere de un tiempo más para poder hacerle consejería a los 80 que entran a primero que tienen una necesidad más puntual, pues una necesidad de acompañamiento más cercano, porque ellos están vírgenes en todo lo que significa la universidad, vírgenes en muchas cosas que significa la ciudad de Bogotá entonces, por eso yo tengo más horas y esa es como la dinámica (77) dentro de la facultad que creo que es bastante particular a las demás, pero fue como se acordó hace algunos años porque al inicio si había 30 consejeros, cada uno tenía 30 estudiantes y cuando se veían los datos de seguimiento pues un consejero con 30 estudiantes seguía a uno o dos porque los horarios nunca se le ajustaban a los otros 28 (78)

CARLOS: tu planteas que... bueno tú tienes los estudiantes en el primer año, que son los estudiantes que recién ingresan al programa pero me parece muy importante lo que tu señalas en tanto la transición, cuando son de provincia, digamos otros casos pueden tener que ver con la transición del colegio a la universidad, ¿Cuáles son los elementos que tu destacarías dentro de esa experiencia en ese año, que tiene que ver con esa..., con la adaptación del estudiante a la vida universitaria, que sean cómo relevantes? ¿lo que tú puedes destacar dentro de tu experiencia?

MONICA : ¿Del del proceso del estudiante?

CARLOS: Sí, de la consejería en ese año

MONICA: Bueno, primero se hacen.. por ejemplo, se organizan convivencias en las que van los consejeros... que ayudan como a que les empiecen.. a crearse lazos entre los estudiantes, yo que he visto el soporte de los pares es fundamental, osea, el estudiante muchas veces no le pregunta al consejero sino le pregunta al par, entonces los chiquitos también empiezan a apoyarse mucho en los pares pero entonces lo que nosotros les decimos desde consejería es eso, también para eso está el consejero, el par es supremamente importante pero el par no lo va a poder orientar igual que la persona que digamos ya tiene una experiencia en ese momento. (79)

CARLOS:Tú cuando te refieres al par, te refieres a ...?

MONICA: ... a los estudiantes, a los compañeros . Yo me apoyo más en mis compañeros que en irle a decir a la consejera que estoy deprimida porque pues los fines de semana prácticamente estoy sola en mi apartamento y no tengo a nadie porque ... pues mi familia vive lejos. Entonces, pues ese tipo de cosas ellos se apoyan (80), lo que yo he visto es que se apoyan más en ellos y a veces es muy difícil detectar los casos sino que ya los detecta uno cuando ya están digamos... en unas depresiones ya muy profundas, o en unos estados de dificultades grandes, porque ya los mismos compañeros: doctora necesito hablar con usted, porque fulanito tiene este problema, o.. ellos mismos son los que como que los compañeros son los que.. empiezan..., se apoyan es en ellos, osea se apoyan entre ellos mismos, en esa parte de adaptación, como a la Universidad y como a la vida de Bogotá , porque acá hay muchísimos estudiantes de afuera.(81)

CARLOS: Y cómo ves tu ... si apuntas al tema de estudiantes de provincia ¿cómo ves el tema de adaptabilidad? Digamos frente a la experiencia misma de la consejería.

MONICA: Pues ellos terminan adaptándose, yo diría que de los casos que hemos seguido, sin tener una estadística pues que yo te pueda decir acá esta el soporte, la evidencia estadística pero yo te diría que desde la experiencia el 90% termina adaptándose incluso un poco más.(82)

CARLOS: En parte la consejería permite esa adaptabilidad.

MONICA:... en parte la consejería las remisiones... no las remisiones, sino los programas que tiene la misma universidad, cosas del medio que de pronto permiten que el estudiante tenga otros soportes, por ejemplo el grupo de pastusos, entonces el que llegó de Pasto y aquí solo, sabe que aquí existe el grupo de pastusos javerianos... entonces se fue con su grupo de pastusos y entonces ahí hay un soporte importante (83), entonces, ¿qué permite que ellos se adapten? Finalmente la universidad y también muy seguramente cosas de la casa y de ellos mismos, pero yo diría que en gran medida el acompañamiento no solamente del consejero, de hecho yo diría que el consejero es el que menos realmente tiene que ver en el proceso de adaptabilidad, o sea nosotros podemos detectar y empezamos es a enrutar, y orientar pero, no, no diría yo que por el acompañamiento que hacemos al estudiante, el estudiante se adapta, no, diría que es un pedacito muy chiquito, tiene que ver más es con otras cosas. (84)

CARLOS : bien, si quieres pasemos a la segunda pregunta . ¿Tienes alguna anécdota, alguna historia en tus experiencias de acompañamiento y consejería que tengan una especial relevancia para ti , digamos que nos puedas compartir, el ¿por qué fue relevante? ¿por qué lo recuerdas? ¿qué elementos significativos comporta?

MONICA Uyyy pues muchas! Pero se me viene una en particular a la mente, y fue una niña de primer semestre de 17 años que empezó muy juiciosa y de pronto empezó a dejar de ir a clase a no volver, cuando volvió... pues como en una actitud muy diferente a como había llegado y en algún momento pues yo no me acerqué a ella, sino que ella me buscó y me dijo que necesitaba hablar conmigo y me contó pues que había ... ella venía de Boyacá y se había conseguido un novio, vivía sola, se había conseguido un novio acá en la universidad, había quedado embarazada y había tenido un aborto. Entonces, y había sido además terrible, porque pues se lo hizo en un sitio clandestino con todas las dificultades de salud que o sea, todo le pasó... todos los riesgos que se puede correr con eso... los tuvo y me contó toda la historia y pues, a mí , fue ese caso en particular me impactó mucho y tiene que ver mucho con eso humano. (85)

Yo te puedo contar: no , el que entró a primera prueba y segunda prueba y quedó excluido! Y yo digo que pecado pobrecitos los papás, pero eso son los diarios digamos que sucede en lo académico y finalmente pues es preocupante pero termina no siendo tan relevante (86) cuando pasan esas cosas de esa vivencia que tiene la estudiante... de una niña sólo, de provincia que pues se enamora del muchacho y de pronto uno no sabe, uno no entra a juzgar obviamente ... allí yo ¿qué hice?

Inmediatamente asesoría psicológica, manejo con decano del medio universitario , pues porque aquí en la facultad ese apoyo de decanatura del medio es importante y empezar a hacer entonces el proceso con ella, finalmente ella terminó retirándose porque pues eso fue bastante traumático y no logró adaptarse a Bogotá , se devolvió para Boyacá (87)

CARLOS: ¿Algún otro caso que nos quieras compartir?

MONICA : ...y otro es una niña que está en posgrado ahorita. Una niña de Pasto, y ella fue más de adaptabilidad a la vida universitaria, ella logró adaptarse hasta noveno semestre y además una niña con un rendimiento académico ... fue el mejor promedio de su grupo, ganó la entrada al posgrado pero... fue un acompañamiento de... por ejemplo : llamar un sábado por la tarde y decir: doctora , estoy a punto de botarme por la ventana, ayúdeme por favor!. Estar uno con su familia y dejar de hacer lo que estaba haciendo por... de pronto ir a buscarla y ofrecerle pues un apoyo sin ser psicóloga... ni nada, pues lo que te decía al principio, la formación nuestra es disciplinar algunos con otras cositas ahí, pero pues digamos que uno no está preparado para ese tipo de cosas, pues entonces era dejar de hacer algo que uno estaba haciendo familiar , porque... o sea había el riesgo de que alguien finalmente ... es responsabilidad de nosotros , pues ese es otro caso o cosas como ella llamaba: doctora, estoy super aburrida, ¿podemos ir a cine ? será que a ay! doctora.. estoy sólo. (88)

Listo camine... venga y nos vemos en tal lado y entonces vamos a cine, nos tomamos un cafecito . Y sí, yo no sé hasta donde eso este bien o mal...no, porque pues... seguramente si uno lee el documento de la vicerrectoría, pues creo que las funciones del consejero no están hasta ahí , cierto,

hasta ... usted haga un apoyo académico, una orientación , pero ya en lo personal dejéelo al medio, en el documento creo que eso es como muy claro , pero... pues uno ante eso... yo pues... ¿qué hace uno?. (89)

Esas son como las dos que a mí me han marcado... me han marcado mucho. En urgencias he estado también con los estudiantes. En urgencias de San Ignacio, llevándolos y llevándolos a la casa, entonces, tuve una niña un día, estábamos en clase.. salimos de clase, y yo estaba en consejería y me fue a buscar y me dijo : doctora, me siento mal, no sé que tengo, estoy enferma ; una niña creo que de Cúcuta. No!, deje el computador, cierre lo que este haciendo! Camine nos vamos para urgencias de San Ignacio , entonces consígale el carné, corra para urgencias: mira!, tengo a esta estudiante acá, necesito por favor... además porque una cosa particular de las profesiones de la salud es que la bata da poder , entonces uno inmediatamente se pone la bata y se va inmediatamente a San Ignacio, y va como Pedro por su casa ... y por ejemplo ese caso también ; entonces la llevé ese día , yo antes usaba mucho carro... pido permiso entonces le dije no, doctora Clemencia la tengo en urgencias, ya le dieron salida, pero no está en condiciones de irse sola para la casa , voy a llevarla a la casa. Listo, no ... tranquila, dice Clemencia , vete tranquila (la doctora Clemencia es la directora de la carrera), yo te cubro lo de la tarde, vaya lleve la niña sin ningún problema. (90)

Entonces... así uno así no quiera y el reglamento... y el documento diga, usted... su función va hasta acá, osea, ¿cómo hago yo?.. pues si, está enferma, vaya al San Ignacio y mire a ver cómo hace!, cuando es una niña de primer semestre... que su mamá es la que siempre la ha llevado , mami me enfermé! Y la mamá es la que sabe qué papel lleva, cual es el carné, donde está todo, que es la que va y pone la cara frente al servicio de salud, entonces cuando llega y pasa eso, pues ... y la niña sola y no tiene en la vida pues... sí, yo digo que el acompañamiento pues es más que consejería académica , es una acompañamiento también desde ahí , son esas tres cosas... y si me sigues preguntando me acuerdo de más. (91)

CARLOS: Quería volver un poco a la primera pregunta, como te decía que son dos preguntas, pero quería que la matizáramos un poco más y es concretamente ¿qué elementos destacarías de la consejería, que son importantes para el proceso de formación del estudiante? ¿Por qué es importante la consejería en un proceso de formación de un estudiante?

MONICA: Bueno, primero...

CARLOS: lo digo además porque ... digamos en otras facultades, las consejerías no son en todos los semestres, tú me señalas que esto va de primero a décimo semestre, lo cual se podría entender que es muy importante. ¿Cuáles son los elementos que la hacen importante dentro de un proceso de formación del estudiante?

MONICA: Y para nosotros ...como tú dices... y creo que el documento incluso dice que la consejería se hace de primero a cuarto porque la universidad considera que ya en cuarto tiene todos los elementos necesarios para autorregularse y para tomar ya sus decisiones.(92) Nosotros, ¿qué consideramos?, nosotros no consideramos eso, nosotros consideramos que la consejería va de primero a décimo. ¿Por qué?, primero porque nuestro plan de estudios, digamos... hablando desde el aspecto más básico, el plan de estudios nuestro no es tan flexible, no es tan rígido y se necesitan unos elementos que los orienten a ellos para poder tomar buenas decisiones académicas en cuanto a los créditos , en cuanto a qué inscribo , en cuanto a que si es mejor media matrícula , en cuanto a si perdí esto ... todo lo que me atraza , pero también lo que puedo ver. Entonces, digamos que ellos si van adquiriendo cierta autonomía y conociendo su plan de estudios,(93) pero no son todos los estudiantes, hay estudiantes que evidentemente uno los tiene primero, segundo, tercero y en cuarto los perdimos porque ya en ese aspecto de asesoría del plan de estudios ellos lo tienen perfectamente claro , ese es un elemento. ¿por qué no los perdemos? Uno dice, que él ya sabe su plan de estudios , ya sabe que decisiones tomar , ya sabe que aquí en octavo y décimo me toca media, que ahora me toca completa por esto , etcétera etcétera.

¿Por qué los sigue viendo uno en consejería? Porque empiezan a identificar que con el paso de los semestres el proceso de aprendizaje empieza a ser más complejo, entonces ellos van al consejero para que el consejero les oriente sobre ese proceso... entonces nosotros tenemos algo muy particular que son las clínicas donde el estudiante ya empieza a desarrollar las habilidades manuales que requiere para pues.. ser odontólogo... ser buen odontólogo. Entonces ellos empiezan, ya no hablan del plan de estudios, empiezan a detectar que hay unas dificultades que no les permiten avanzar, ni desarrollar esas habilidades, entonces ellos van a consejería y ahí entonces nosotros hacemos el proceso de acompañamiento. (94)



¿Qué otro elemento...? Las profesiones de la salud tienen una característica y es que nosotros tenemos una historia donde el profesional y el docente pues es el más y es el que se las sabe todas y en esa medida nosotros somos muy dados a la formación, mejor dicho: la letra con sangre entra; yo creo que esa es como la premisa de los docentes, de muchos docentes del área de la salud. Entonces, entre más usted grite, entre más usted hable duro, entre usted más haga sentir al estudiante, o a la persona que está en formación como lo peor.. o como .. no sé que término usar ..como miserable, pues... va a formarse mejor, y si en algún otro momento no se le ocurrirá a usted otra cosa... le pregunta a otro docente... la exigencia se convierte en un poco, por decirlo así, en sinónimo de maltrato; entonces yo entre más duro le dé, ese me va a responder. Entonces, ese... (95) También hay un tercer elemento para mí y es cuando el estudiante empieza a tener dificultades en la relación docente-estudiante ¿a quién busca? al consejero, ¿para qué? para que el consejero empiece como a intermediar en esa relación, entonces... ¿uno qué hace? La versión del estudiante, la versión del docente y empieza como a hacer el acompañamiento de los dos. Para llegar obviamente a un objetivo y es que usted está formando un estudiante, que usted le tiene que dar unos elementos, que usted le tiene que dar unas herramientas, él también tiene que aportar otras cosas y llegamos a un punto donde conciliamos y el proceso formativo pues sigue sin esa ruptura.(96) En el momento en que se rompe esa relación, y hay dificultad en esa relación docente-estudiante, el proceso de formación del estudiante ... y lo que hemos visto ..y lo que yo he visto en la facultad es que empieza a romperse, porque entonces el estudiante se desmotiva y el profesor ya no quiere ni verlo.(97)

CARLOS: ¿Qué papel tiene ahí la dimensión humana? en esos problemas

MONICA: Mmmm.... Ahí es muy complejo porque es la dimensión de dos humanos, de un profesor y de un estudiante, que pues chocan ahí, porque definitivamente a veces el conflicto no es porque el estudiante no sepa, o porque el estudiante no desarrolle ciertas cosas, sino porque no hay empatía y ahí esos casos los hemos tenido... pues de los dos, de los más difíciles, porque pues ¿qué hago yo para que a este el otro le dé empatía? Y hemos tenido casos de estudiantes que con el profesor, o sea que ellos son los que no logran la empatía con un profesor, "...y es que no me dan ganas y es que con ese profesor, con ese señor yo no puedo, o sea la sola presencia me dificulta que yo pueda desarrollar algo, me pregunta y me bloqueo" (98). Entonces, ahí entramos nosotros a jugar un papel fundamental y es acompañarlos a los dos, pero bueno... ahí también en ese caso, cuando ya sentimos que el consejero no logra conciliar, pues entra apoyo de otras disciplinas, o de otros estamentos de la facultad, muchos, decanatura del medio cuando ya definitivamente el consejero ve que la cosa es más desde lo humano, pues porque no es académico, no porque el estudiante no este rindiendo, ni porque el estudiante no este dando lo que es, sino porque ya hay otro pedazo de ese ser humano integral que es pues las dimensiones, la comunicación, lo socioafectivo... toda esa parte que ya entra como en conflicto y entonces nos toca buscar como ese otro apoyo, entonces... pero, ahí ya es mucho más difícil. (99) Porque cuando la cosa es académica, es que el chino no estudia.. y no me trae sus tareas, entonces .. bueno fulanito a ver. Y nosotros nos sentamos con él .. y bueno pues para la próxima cronograma, o voy a traer tal cosa, listo me trae resumen de tal o vamos a leer tal artículo, entonces uno entra... digamos que es menos complicado que cuando la cosa tiene que ver más con la persona. (100)

CARLOS: No sé si quieras... a mi me parece que ahí ya está como muy bien, si quieres complementar algo... de pronto

MONICA: Pues no, lo que te decía pues realmente nosotros, yo me imagino que cada facultad es muy particular ... algunas se acogerán muy estrictamente a los lineamientos de la vicerrectoría, nosotros por supuesto no nos salimos, pues uno trata de cumplir con eso, pero también yo diría que uno puede leer entre líneas en ese documento y es que el papel del consejero, nada más cuando uno ve el perfil... si... uno dice, el perfil no es el de cualquier profesor, cualquier profesor no puede llegar a ser consejero y hay una parte humana del consejero que es importante, pues creo, de hecho estamos trabajando ahora el documento con el decano, pero no recuerdo con precisión pero de plano dice algo así como que el consejero tiene que ser una persona que tenga unas cualidades en lo humano y que entienda que el estudiante la universidad quiere formarlo integralmente y entonces nosotros no lo tomamos de pronto muy a pecho porque a veces cuando uno conversa con otras personas de otras facultades que son consejeros, son muy académicos, entonces usted viene, plan de estudios, meta esto, haga esto y listo ya, eso es todo. (101)

No me preocupo si el proceso lo está haciendo bien, porque está en prueba académica, porque el rendimiento, si será qué está estudiando lo que quiere, será que no? Digamos que para mí, yo creo

que la facultad de odontología si tiene esa particularidad, no sé si la tengan otras... pero sí, nosotros estamos, no sé si se pueda usar ese término, cuerpo a cuerpo con los chicos, o sea, muy como... de hecho, yo me sé el nombre de todos, acá vienen papas o llaman papás: es que yo soy el papá de fulanito tal, a... si... fulanito tal que está en tal semestre, que está en clínica.. si, él estuvo conmigo en tal cosa, o a... claro el que vive en Cucutá. Entonces digamos que nosotros si estamos muy, nos sabemos hasta los nombres de todos, cuantos años tienen, cuantos semestres lleva, en qué clínica está, cuales son sus amigos... digamos que vamos más alla de lo que podría uno pensar que realmente es la consejería, pero yo pensaría que funciona, tendremos nuestras falencias también, pero el estudiante definitivamente que va donde el consejero es el estudiante que generalmente tiene un mejor desempeño en lo disciplinar ... y digamos fluyen mejor las cosas para él. (102) Obviamente no se trata, nosotros no somos ni los amigos, ellos tienen perfectamente claro eso, no una relación de verticalidad, digamos que nosotros somos los que más estamos cerca de ellos pero no tan cerca como para decir yo soy amiga de los estudiantes. No, yo soy la consejera, yo los acompaño, pero no solamente para decirle qué tiene que inscribir sino mucho más alla. (103)

CARLOS: bueno Mónica, muchas gracias.

## Apéndice G.

### Consentimiento informado Artes Visuales

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de la presente manifiesto mi aprobación para emplear los registros sonoros, obtenidos de la entrevista realizada el 4 de marzo de 2013 en el proyecto de trabajo de grado titulado "La Consejería Académica como instancia para la promoción de capacidades en educación superior", propuesto por los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana: **CARLOS A. GARCIA** CC: 79532977; **HUBER E. FLOREZ** CC: 71779037 y **JENNIFER VILLARRAGA** CC: 52503691, dirigido y asesorado por **FABIOLA CABRA**, profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

He sido informado que los registros sonoros se utilizarán con fines exclusivamente académicos y de investigación.

Entiendo que todos los participantes del proyecto tendrán una copia de esta comunicación y que puedo solicitar información sobre el proceso adelantado con el material de audio, para lo cual puedo contactar a los profesores involucrados.



**RICARDO TOLEDO C.**

Profesor  
Departamento de Artes Visuales  
Pontificia Universidad Javeriana

**Apéndice H.****Consentimiento informado Odontología****CONSENTIMIENTO INFORMADO**

A través de la presente manifiesto mi aprobación para emplear los registros sonoros, obtenidos de la entrevista realizada el 14 de marzo de 2013 en el proyecto de trabajo de grado titulado "La Consejería Académica como instancia para la promoción de capacidades en educación superior", propuesto por los estudiantes de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana: **CARLOS A. GARCIA** CC: 79532977; **HUBER E. FLOREZ** CC: 71779037 y **JENNIFER VILLARRAGA** CC: 52503691, dirigido y asesorado por **FABIOLA CABRA**, profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

He sido informada que los registros sonoros se utilizarán con fines exclusivamente académicos y de investigación.

Entiendo que todos los participantes del proyecto tendrán una copia de esta comunicación y que puedo solicitar información sobre el proceso adelantado con el material de audio, para lo cual puedo contactar a los profesores involucrados.

  
**MONICA BOTIA**  
CC. 52985349  
Docente  
Facultad de Odontología  
Pontificia Universidad Javeriana

## Apéndice I.

### Documento sobre consejería académica – Vicerrectoría académica

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

**CONSEJERÍA ACADÉMICA<sup>1</sup>**

*“El hilo utilizado para tejer la tela de araña es al currículum como su trama a la diversidad. Podremos confeccionar tantas tramas como características de los alumnos tengamos en nuestras aulas”.<sup>2</sup>*

#### Fundamentación

Adentrarse en la reflexión sobre las demandas que trae para los programas académicos la implementación de currículos flexibles, es una tarea rigurosa que exige pensar con detenimiento los nuevos roles que se deparan para los agentes educativos. (160)

Roles que, como lo plantea la IASAS<sup>3</sup>, se constituyen en uno de los retos fundamentales de la educación superior, en tanto se espera que el proceso formativo se centre más en el estudiante, para favorecer su desarrollo y su madurez cognitiva y emocional<sup>4</sup>. (161)

Estos roles, a diferencia de los establecidos en los diseños curriculares tradicionales, nos obligan a asumir las experiencias formativas como espacios progresivos en los que los directivos académicos y los profesores deben conjugar sus esfuerzos para la configuración de acciones que desaten en el estudiante la posibilidad de construirse profesionalmente. (162)

---

<sup>1</sup> Documento preparado por Equipo Base para Procesos Académicos de Aseguramiento de la Calidad de la Vicerrectoría Académica, con el apoyo de la Docente María Caridad García de la Facultad de Educación. Aprobado por el Consejo Académico en su sesión del 1 de Octubre de 2003 y aprobado por el Padre Rector, mediante el comunicado R-1216/2003 del 15 de octubre de 2003.

<sup>2</sup>Fernández, José María. “Tejiendo una tela de araña entre todos los alumnos: un currículum para la diversidad” Agenda Académica. Volumen 7, No. 1, 2000. Universidad Central de Venezuela. Pág. 17

<sup>3</sup>Internacional Association of student Affairs and Services Professionals

<sup>4</sup>Luderman R (Ed) (2001) The role of student affairs and services in higher education. IASAS and UNESCO

Posibilidad, que sólo se hace viable cuando el estudiante gana autonomía para tomar decisiones en cuanto a los espacios, tiempos, experiencias y contenidos que le permitirán ir siendo con sentido. (163)

En tal sentido, el currículo es una pauta que le permitirá, al estudiante, ordenar la toma de dichas decisiones. Pauta que, como producto de un consenso de los miembros de la comunidad académica, le señala unas rutas de aprendizaje<sup>5</sup> que le favorecerán el despliegue de su potencial y de sus intereses alrededor de un objeto de estudio. (164)

Al ingresar a la Universidad, el estudiante cuenta únicamente con un interés que, a su juicio, es compatible con el de una propuesta académica cuya intencionalidad formativa coincide con sus aspiraciones. Es decir, se encuentra con un proyecto educativo, que le propone desarrollar unas competencias que le permitirán ser y actuar socialmente en el campo de su interés; pero, carece de las herramientas de conocimiento que le permitirán hacer una adecuada conducción del mismo. (165)

Es por ello que mientras alcanza las competencias mínimas para orientar su proceso formativo, el estudiante requiere del acompañamiento de personas que, con mayor experiencia en el campo de conocimiento, le ayuden a autorreconocer sus potencialidades y le enseñen a identificar oportunidades de formación, de tal modo que progresivamente gane autonomía en la construcción de sus propias rutas de aprendizaje. (166) En otras palabras, las acciones educativas se constituyen en procesos de andamiaje, que le permiten al estudiante apropiarse de las competencias que inicialmente sólo puede desarrollar con el apoyo y mediación de un profesional más experto<sup>6</sup>. En el ámbito universitario el ejercicio de este apoyo y mediación se hace a través de la Consejería Académica. (167)

La Consejería Académica es, entonces, un servicio que la institución de educación superior ofrece en atención a los “asuntos estudiantiles”<sup>7</sup> y se entiende como:

“Un proceso en el cual se acompaña al estudiante en la clarificación de sus metas profesionales y en el desarrollo de las rutas educativas que le permitirán alcanzar dichas metas. Este es un proceso de toma de decisiones por medio del cual los estudiantes explotan al máximo su potencial educativo, a

---

<sup>5</sup> UNESCO (1998) The Word Declaration on Higher Education Paris: First World Conference on Higher Education

<sup>6</sup>Vigotski. Lev S., (2001) Psicología pedagógica Buenos Aires: Aique

<sup>7</sup>Luderman R (Ed) (2001) Ther role of student affairs and services in higher education. IASAS and UNESCO

través de la interacción con una consejería”<sup>8</sup>. (168) La Consejería, busca facilitar al estudiante la comunicación y coordinación de las experiencias de aprendizaje, a través de la planeación y revisión del plan de estudios. (169)

En la Universidad Javeriana, la Consejería Académica, aparece fundamentada desde el Proyecto Educativo, en tanto se afirma que:

*”La relación profesor-estudiante constituye elemento esencial de la [comunidad educativa](#) y es factor fundamental del proceso de Formación Integral. Ha de ser una relación honesta, equitativa, respetuosa y de mutua exigencia. La Universidad procura la atención personal a cada alumno y profesor en particular, característica tradicional de la educación de la Compañía de Jesús. (170)*

*En esta relación, el estudiante es el principal artífice de su formación. Aporta al proceso educativo y a la vida universitaria la peculiaridad de sus tradiciones culturales, su sensibilidad y la fuerza renovadora propia de su generación y de su situación en el proceso de la vida.(171)*

*En esta relación, el profesor aporta, junto con su calidad y madurez humana, su competencia académica, basada en su formación disciplinaria o profesional y en su experiencia. Por consiguiente el profesor debe trabajar por una mayor excelencia personal, académica y profesional. Para ello debe abrirse a los avances de las ciencias, de las tecnologías y al diálogo de culturas propias y foráneas. (172)*

*El profesor deberá conocer a sus estudiantes, sus posibilidades y limitaciones; estimular la participación activa de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y descubrir a quienes tienen condiciones para formarse como futuros docentes”.*<sup>9</sup> (173)

Es por ello, que en la fundamentación del Sistema de Créditos Académicos en la Universidad, se promueve la Consejería Académica, como un principio académico para el logro de la flexibilidad curricular de los programas, cuando se afirma que:

*“... Para que la flexibilidad curricular beneficie plenamente al estudiante, se requiere que el estudiante sea asesorado, a través de una consejería académica, para conformar*

---

<sup>8</sup> Universidad de Texas (2003) Principles of Advising, [Advising Handbook](#) .Pág 1 Documento en Red: [27/07/03] <http://www.utdallas.edu/dept/ugraddean/prinadvsvs.pdf>

<sup>9</sup> Pontificia Universidad Javeriana. Misión y Proyecto Educativo. Acuerdo No. 0066 del 22 Abril de 1992. 20 – 23.

*adecuadamente su propio plan de estudios, de acuerdo con la oferta académica de la Universidad y en coherencia con sus capacidades, aspiraciones e intereses.” (174)*

### **Consejería Académica**

Con lo anterior, la Consejería Académica se entiende en la Universidad Javeriana como un servicio que los programas académicos deben ofrecer a los estudiantes para el logro de los propósitos señalados en la intencionalidad formativa de los currículos profesionales o disciplinarios. (175)

La labor de consejería es ejercida por el Director del Programa, por un profesor o por un grupo de profesores que, con un amplio conocimiento del currículo propio de una profesión o disciplina, acompañan al estudiante en la toma de decisiones que le permiten planificar sus estudios, desde una perspectiva flexible de formación<sup>10</sup>. (176)

Por esta razón, quien preste el servicio de Consejería Académica deberá contar con cualidades que le permitan, entre otras<sup>11</sup>:

- Conocer e interpretar las lógicas del diseño curricular que subyacen a la propuesta del plan de estudios propio de una profesión o disciplina, en la Universidad Javeriana.
- Reconocer el potencial que posee el estudiante frente a las competencias que deberá desarrollar al formarse en un campo profesional o disciplinario.
- Identificar las oportunidades formativas que existen en el ámbito universitario o extramural para ampliar el horizonte formativo del campo profesional o disciplinario en el cual se desenvuelve.
- Estar alerta a los cambios del ambiente académico y socio-cultural en que se desenvuelve la formación profesional o disciplinaria.(177)

Son, entonces, funciones de quienes presten el servicio de Consejería Académica:

- Acompañar al estudiante en la prosecución de las competencias disciplinarias o profesionales. (178)
- Asesorar al estudiante en la toma de decisiones sobre las experiencias formativas (tiempos, espacios, contenidos) que pueden componer su plan de estudios, apoyándolo en la construcción de sus rutas de aprendizaje. (179)

---

<sup>10</sup>Luderman R (Ed) (2001) Ther role of studente affairs and services in higher education. IASAS and UNESCO [http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Research\\_Related/corevalues.htm](http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Research_Related/corevalues.htm)

<sup>11</sup>Luderman R (Ed) (2001) Ther role of studente affairs and services in higher education.IASAS and UNESCO pág 28 [http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Research\\_Related/corevalues.htm](http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/Research_Related/corevalues.htm)



- Apoyar al estudiante en la conformación de los elementos de énfasis, complementarios y/o electivos de su plan de estudios, para que no se dé una simple yuxtaposición de componentes y se favorezca la formación integral del mismo<sup>12</sup>. (180)
- Reconocer las experiencias previas del estudiante en cuanto al campo de formación y recomendar su reconocimiento por parte del programa académico (homologación o validación) (181)
- Hacer uso de soportes tecnológicos para brindar información sobre las opciones de formación que brindan los departamentos, la Universidad en su conjunto y otras Instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional. (182)
- Apoyar al estudiante en la identificación de sus potencialidades e intereses académicos. (183)

### **Precisiones alrededor del servicio**

El servicio de Consejería Académica se enmarca en el acompañamiento del estudiante en la toma de las decisiones curriculares y en la selección de experiencias que le posibilitarán el desarrollo de las competencias profesionales o disciplinarias específicas. (184)

Este servicio de acompañamiento puede ser ilustrado en la tradición de la Universidad como la asesoría que se le brinda al estudiante para el desarrollo de su matrícula académica o para la elección de énfasis profesionales. (185)

En el servicio de Consejería Académica, la relación con el estudiante no es una experiencia personalizada para el abordaje de los contenidos de conocimiento, ni un espacio para el acompañamiento en procesos adaptativos a la vida universitaria. (186)

El acompañamiento para el abordaje de contenidos, es propio de los profesores en sus roles de tutores o de docentes quienes, haciendo uso de estrategias didácticas propias del campo de conocimiento, generan espacios de trabajo personalizado en los que orientan la comprensión, profundización o aplicación de unos contenidos específicos. (187)

Esta modalidad de docencia personalizada tiene diferentes manifestaciones en la tradición de la Universidad Javeriana, ya que algunas Facultades han incursionado en el diseño de propuestas curriculares en donde el acompañamiento al estudiante desborda la labor del aula de clase y se proyecta en un proceso en el que se brinda apoyo al estudiante en la prosecución de los logros de aprendizaje, bien sea en campos teóricos o prácticos del conocimiento. En esta modalidad, es posible identificar experiencias tales como las tutorías, los apoyos académicos, el seguimiento a portafolios y las monitorias, entre otras. (188)

---

<sup>12</sup> Sistema de Créditos Académicos en la Pontificia Universidad Javeriana. 14 de Agosto de 2002. Criterios Académicos. Página 8.

El acompañamiento en procesos adaptativos, es propio de consejeros estudiantiles quienes, con un amplio conocimiento de la psicología, abordan las problemáticas propias de la personalidad del estudiante y le orientan para armonizar sus experiencias personales con sus experiencias académicas. En la tradición de la Universidad, este aspecto ha sido desarrollado como uno de los servicios inherentes a la labor del Medio Universitario. (189)

No obstante, desde la perspectiva de la opción Javeriana por la formación integral y según las condiciones particulares del estudiante, quien preste el servicio de Consejería Académica deberá entablar relación directa con los profesores que desempeñan funciones de tutoría o consejería estudiantil, de tal manera que se concilie una visión integral de la persona en formación. (190)

Independiente de la modalidad privilegiada para la oferta del programa, bien sea presencial o a distancia, la Consejería Académica puede ser ejercida a través de las diferentes formas de relación que se dan en el contexto universitario, bien sean directas o mediadas por tecnologías. (191)

### **Metodología (192)**

1. Corresponde a los programas académicos definir, en los currículos, las condiciones de obligatoriedad, el momento y los procedimientos a través de los cuales se brindará el servicio de Consejería Académica a los estudiantes.
2. Para la implementación de este servicio, el Sistema de Créditos Académicos en la Universidad definió que:

*“Esta consejería será ejercida por el Director del Programa. Cuando esto no sea posible, dado el número de estudiantes, el Director de Programa solicitará este servicio académico a uno o varios Departamentos. En este caso, la consejería será desempeñada, en lo posible, por profesores de planta. Para el profesor, esta labor formará parte de su plan de trabajo del período académico respectivo, manteniendo sus demás funciones. En ningún caso la consejería implicará el abandono de las otras funciones académicas del profesor ni se constituirá en su labor principal. En cuanto sea posible, se procurará que un estudiante tenga el mismo profesor cumpliendo la labor de consejería académica durante todo su programa. Para el desarrollo de sus funciones de consejería académica, los profesores actuarán bajo la coordinación del Director de Programa.”<sup>13</sup>*

---

<sup>13</sup> Sistema de Créditos Académicos en la Pontificia Universidad Javeriana. 14 de Agosto de 2002. Criterios Académicos. Página 8.

De este modo, el servicio de Consejería Académica es responsabilidad de los Directores de los Programas Académicos quienes velarán por el cabal desenvolvimiento del mismo, en cuanto a su planeación, evaluación, seguimiento y orientación. Esta responsabilidad, será ejercida permanentemente por los Directores de Carrera, bien sea que ellos presten directamente el servicio o que se apoyen para ello en un grupo de profesores.

3. La configuración del servicio de Consejería Académica por parte de los Directores de los Programas Académicos, implicará decisiones curriculares sobre:
  - Períodos en los cuales es conveniente ofrecer, con mayor intensidad, el acompañamiento a los estudiantes.
  - Distribución de horarios y condiciones inherentes a la prestación del servicio por parte del Director de la Carrera o de los profesores que lo apoyan.
  - Normas para garantizar el acceso de los estudiantes al servicio.
  - Sistemas de evaluación de la eficiencia y eficacia del servicio.
  - Articulación del servicio con los procesos de gestión curricular.
  - Determinación de mecanismos de interacción coherentes con la modalidad en la que se ofrece el programa (presencial o distancia)
  
4. El Director de la Carrera o los profesores que le apoyen para la prestación de este servicio tendrá acceso a la totalidad de la información del estudiante y a la información institucional requerida para el desarrollo de la Consejería, tales como el currículo y el plan de estudios del programa, el catálogo de las asignaturas y los convenios interinstitucionales.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Para tal fin se desarrollará una página en el portal de la Universidad en la que se suministrará permanentemente la información requerida por los Consejeros Académicos ( Su desarrollo se hará a través de People Soft)

## Apéndice J.

### Documento de Consejería académica programa de artes visuales

#### CONSEJERÍA ACADÉMICA CARRERA DE ARTES VISUALES

Para la Universidad Javeriana, el servicio de Consejería se define como:

*“Un proceso en el cual se acompaña al estudiante en la clarificación de sus metas profesionales y en el desarrollo de las rutas educativas que le permitirán alcanzar dichas metas. Este es un proceso de toma de decisiones por medio del cual los estudiantes explotan al máximo su potencial educativo, a través de la interacción con una consejería”. La Consejería, busca facilitar al estudiante la comunicación y coordinación de las experiencias de aprendizaje, a través de la planeación y revisión del plan de estudios.”*

La Consejería Académica es un servicio que ofrece la Carrera de Artes Visuales a sus estudiantes con el propósito de contribuir a garantizar que en su paso por la universidad desarrollen un proceso formativo integral y acorde con sus intereses, así como una ruta educativa adecuada y pertinente por el plan de estudios. (200)

La Consejería Académica es un servicio de asesoría que contribuye al logro de los objetivos formativos de los estudiantes teniendo como marco el cumplimiento de los requisitos de formación establecidos para la aprehensión de los conocimientos propios de la disciplina, el diálogo con otros saberes y el desarrollo de actividades propias de otras esferas del ser humano diferentes a la intelectual. (201)

A continuación se presentan los lineamientos generales de la Consejería Académica de la Carrera de Artes Visuales.

1. La Consejería Académica es un servicio que ofrece la Carrera a sus estudiantes con el propósito de contribuir al logro de las metas formativas establecidas, a través de:
  - a. Asesoría en las decisiones relacionadas con el diseño y organización del plan de estudios.
  - b. Seguimiento al proceso de formación y rendimiento académico en cada semestre y durante cinco semestres.

- c. Asesoría en los programas que tiene la universidad para contribuir a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. (202)
2. La Consejería Académica estará coordinada por la Dirección de la Carrera.
3. Los consejeros académicos son profesores de planta vinculados al Departamento de Artes Visuales.
4. La Dirección de la Carrera asignará los estudiantes a cada consejero académico entre el primer y quinto semestre. (203)

**Procedimiento:**

1. Al iniciar cada semestre, los consejeros académicos designados, recibirán de la CAV un correo electrónico con el listado de estudiantes (nombre completo, semestre, y datos personales) asignados para la Consejería.
2. El consejero académico se reunirá con cada uno de sus estudiantes mínimo una vez durante el semestre en las fechas y horas establecidas en un cronograma que cada consejero dará a conocer con anterioridad a los estudiantes vía email. Cada Consejero Académico dispone de una hora semanal para atender estudiantes. Las citas pueden ser de 15, 20 o 30 minutos por alumno.
3. En el proceso debe haber al menos una cita presencial con cada estudiante, las demás, que el Consejero Académico considere pertinentes, se pueden realizar vía internet.
4. Al concluir cada cita el Consejero Académico debe diligenciar el registro de consejería en la plataforma People Soft de la PUJ (se anexa el instructivo), de lo contrario redactará un texto en formato Word con el fin de entregar un consolidado al Director DAV al finalizar el semestre.
5. El tiempo que destine cada profesor a la actividad de la Consejería Académica quedará incluido en su plan semestral de trabajo.
6. La función de la Consejería Académica así como el consejero responsable se darán a conocer a los estudiantes al inicio de sus estudios.
7. La Consejería Académica será obligatoria para todos los estudiantes matriculados entre primero y quinto semestre de la Carrera de Artes Visuales. (204)

**Abordajes sugeridos**

Consejerías I y II semestres:

Esta Consejería guía al estudiante en la escogencia de los énfasis del programa (Expresión Audiovisual, Expresión Gráfica y Plástica). La Consejería ofrece un panorama general del plan de estudios, así como una orientación sobre el proceso de inscripción y escogencia de asignaturas, los tiempos para adiciones y retiros, aplazamientos y aspectos generales del reglamento de estudiantes (escolaridad, calificaciones etc.)

Consejería de énfasis (III, IV y V semestres)

Esta consejería estará a cargo de los profesores coordinadores de énfasis o profesores de planta designados para tal fin.

La orientación acerca de las rutas a tomar de acuerdo con los intereses manifiestos por el estudiante en cada énfasis será esencial así como una guía clara al respecto de la elección de asignaturas electivas, doble énfasis, intercambios nacionales e internacionales, participación en convocatorias universitarias etc. (205)