

MEΦΦ82
2012
G.1

1323664

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES ACERCA DEL
PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES. DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE-SINCELEJO.

EZEQUIEL ANTONIO CANCHILA SUÁREZ

SARAY REBECA PASTOR NIEVES

ELCIE ELVIRA TÁMARA ARRÁZOLA

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SINCELEJO

2012.

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES Y ESTUDIANTES ACERCA DEL
PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES. DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE-SINCELEJO.**

EZEQUIEL ANTONIO CANCHILA SUÁREZ

SARAY REBECA PASTOR NIEVES

ELCIE ELVIRA TÁMARA ARRÁZOLA

Tutora

CECILIA DOLORES CORREA DE MOLINA

Socióloga

Licenciada en Psicopedagogía

Magister en Administración Educativa

Doctora en Ciencias pedagógicas

Postdoctora en Currículo, ciudadanía y gobernabilidad social

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**SINCELEJO
2012.**

DEDICATORIA

Con mucho cariño dedicamos este trabajo a nuestros compañeros de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria del Caribe, quienes fueron un pilar fundamental para el logro de nuestros objetivos.

Ezequiel, Saray y Elcie

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos la iniciativa y la preocupación compartida por nuestro decano Dr. Hery Castillo Vellojín, y nuestra directora de investigación Dra. Cecilia Correa, quienes apoyaron hasta el último momento nuestro proceso investigativo.

TABLA DE CONTENIDO

1. RESUMEN.....	6
2. INTRODUCCIÓN.....	8
3. OBJETIVOS	18
4. MARCO REFERENCIAL	19
4.1. <i>Estado del Arte</i>	19
4.2. Referentes Teóricos	28
4.2.1. Representaciones Sociales	28
4.2.2. Proyecto Educativo de Facultad	36
4.2.3. Proceso de Planeación Educativa.....	40
5. DISEÑO METODOLOGICO	45
6. RESULTADOS	50
6.1. <i>Conceptualizaciones de los docentes y estudiantes sobre el significado de proyecto educativo de facultad y la participación en el proceso de su construcción.</i>	50
6.2. <i>Opiniones sobre los procesos de planeación-participación e Importancia de la construcción del PEF en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.</i>	56
6.3. <i>Aspectos clave sobre la construcción participativa del PEF, de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, como estrategia para la innovación curricular</i>	70
7. CONCLUSIONES.....	78
8. RECOMENDACIONES	81
9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	83
10. ANEXOS.....	87

1. RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar las Representaciones Sociales (RS) que tienen docentes y estudiantes acerca del proyecto educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). Se inscribe en el enfoque cualitativo, tomando como referencia la Teoría Fundamentada (Corbin & Strauss). Para la recolección de la información se aplicó entrevista no estructurada a docentes y estudiantes y un taller investigativo a docentes y para el análisis, se hizo la interpretación mediante la técnica del análisis de texto. Se encontró que existe confusión en torno a las representaciones y significaciones de los actores sobre el proyecto educativo de la facultad; en el mismo sentido, se reconocen como participantes de un proyecto educativo no explícito, no consensuado y, por tanto, no construido colectivamente, lo que genera dificultades a la hora de establecer la identidad profesional de los estudiantes y egresados.

Palabras clave: Representaciones Sociales, Proyecto Educativo de Facultad, participación, planeación participativa, innovación curricular, identidad de la facultad.

ABSTRACT

This research aimed to identify the social representations (SR) with teachers and students about the educational project of the Faculty of Social Sciences and Humanities of the University Corporation Caribbean Cecar. It falls within the qualitative approach, with reference to grounded theory (Corbin&Strauss). For the collection of information is applied to unstructured interview teachers and students and are search workshops for teachers and for the analysis was the interpretation by the technique of text analysis. We found that there is confusion about the representations and meanings of the actors on the educational project of power, in the same direction are recognized as participants in an educational project not explicit, non-consensual and therefore not built collectively, which creates difficulties when establishing the professional identity of students and graduates.

Keywords: Social Representations, faculty education project, participation, participatory planning, curriculum innovation, faculty identity.

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está dirigido a identificar y describir las representaciones sociales que sobre el proyecto educativo de facultad poseen docentes y estudiantes pertenecientes, en la actualidad, a los programas adscritos a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR).

Esta dependencia, a lo largo de su existencia ha venido administrando la formación profesional de Trabajadores Sociales, Psicólogos y Profesionales en Ciencias del Deporte y la Actividad Física; también, graduó una cohorte en Comunicación Social y Periodismo. Estos programas educativos, todos legalizados ante el Ministerio de Educación Nacional (MEN), implican la existencia de un proyecto educativo de la facultad, que no ha sido formulado de manera expresa en ningún documento que sirva como derrotero para la acción formativa y defina la identidad de esta facultad.

Los programas de la facultad en mención, poseen documentos que explicitan el Proyecto Educativo del Programa (PEP), el cual ha sido formulado con referencia al Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el contexto de las exigencias legales vigentes en Colombia.

La facultad es un organismo comprometido con la formación profesional en el área de las humanidades y las ciencias sociales, que requiere hacer evidentes sus intencionalidades educativas con respecto a dichas áreas para demarcar lo que la distingue o diferencia de otras facultades dentro de la misma institución. En algunos momentos de su historia se han hecho ejercicios para explicitar la misión y la visión e incluso, se construyó un logotipo de la facultad. Sin embargo, ha habido poca apropiación por los actores del proceso educativo, lo cual puede ser debido a que fueron construcciones no participativas sino más bien respuestas de los administrativos del organismo a las exigencias de niveles superiores de la organización, tales como la rectoría y la vicerrectoría académica.

Así las cosas, la identidad de la facultad aparece como un fenómeno difuso en el pensar y el sentir de sus actores, razón por la cual se ha puesto el interés de este trabajo en identificar los aspectos constituyentes del ser de la facultad, ya que su no explicitación conlleva a problemas prácticos, tales como dificultades para integrar las funciones sustantivas de la educación superior en la formación y también, en problemas de comunicación efectiva de los estudiantes alrededor de asignaturas comunes, la existencia de conflictos y confusiones en cuanto al rol profesional entre estudiantes de los distintos programas asignados a los mismos campos de práctica, una incipiente articulación de los programas alrededor de los procesos investigativos, entre otros.

Se determinó tomar como sujetos de investigación a los docentes y a un grupo de estudiantes. Los primeros, vinculados de medio tiempo y tiempo completo y estudiantes de

últimos semestres de los tres programas, en razón de que ellos son portadores de conocimientos y concepciones que determinan sus acciones como actores de la formación profesional en la facultad, que se han ido construyendo colectivamente en el día a día y en las interacciones permanentes con otros docentes, con administrativos y con otros estudiantes, mediante la valoración de sus conocimientos de sentido común, los cuales les permiten significar su desempeño.

Develar todo esto es el propósito del presente trabajo, a fin de establecer cimientos para ir explicitando las intencionalidades de esta dependencia y para fundamentar el proyecto educativo de la misma. Los autores del presente trabajo, quienes han estado vinculados por mucho tiempo a la administración y a la docencia en esta Facultad, indagaron mediante la aplicación de un instrumento de recolección de información sobre la identidad, principios, retos o problemas educativos existentes actualmente; modos de proceder en cuanto a la docencia, la investigación y los servicios a la comunidad y relación con el entorno; también, sobre las prácticas de gestión relacionadas con la toma de decisiones y el uso razonable de los recursos.

Los resultados obtenidos demuestran que hay una situación imprecisa con relación a todos los aspectos antes mencionados, existe falta de claridad y consenso, lo cual reflejó la necesidad de avanzar en la búsqueda de conocimientos sobre las significaciones construidas por todos los actores de la facultad en el transcurso del tiempo de existencia de la misma.

A manera de diagnóstico, y en aras de obtener datos que sirvieran de soporte a las apreciaciones antes señaladas, se solicitó a los docentes responder un cuestionario que indagó diversos aspectos relacionados con la identidad de la facultad. Al preguntar a los 13 docentes sobre los términos asociados a la identidad de la misma, se encontraron 79 términos diferentes, de éstos sólo se compartían 11, es decir, el 12%; la mayor frecuencia de coincidencias fue de cinco personas alrededor de dos términos “investigación” y “humanismo”. Con menor frecuencia que los anteriores se encontraron: “responsabilidad”, “proyección social” “trabajo”, “ética”, “compromiso”, “organización”, “social”, “ciencia” y “sociedad”.

En el mismo sentido de la indagación mediante cuestionario, en referencia a los principios que caracterizan a la facultad mencionaron 16 aspectos, tales como “mejoramiento de la calidad de vida”, “desarrollo comunitario”, “ciencia al servicio de la sociedad”, “trabajo en equipo”, “alto compromiso social”, “responsabilidad” y “compromiso personal”. Con respecto al conocimiento documentado de los principios rectores de la facultad el 100% de los docentes respondieron no tener conocimiento; mientras que en el conocimiento de disposiciones sobre compromisos y deberes en materia de principios sólo dos docentes respondieron que si tienen conocimiento de estos; sin embargo, no precisaron cuales eran esas disposiciones.

Sobre los retos de la facultad en relación con los problemas educativos existentes en la actualidad, manifestaron dificultades en cuanto a desmotivación de los estudiantes, poco interés por la lectura, bajo rendimiento académico, problemas familiares, poco sentido de pertenencia, falta de habilidades interpretativas y de síntesis, bajos niveles de comprensión lectora, poco espíritu investigativo, desorientación profesional, ausencia de hábitos de estudio y poco sentido crítico; todas estas respuestas centran la atención en el estudiante sin hacer referencia a los demás actores, ni al proceso administrativo de la facultad. Acerca de los conocimientos que poseen mencionaron como fuentes de información las reuniones con docentes y estudiantes, entrevistas de ingreso, procesos de evaluación, análisis del proceso académico, comité curricular, comentarios de los profesores y apreciación personal. Sobre el conocimiento de algún documento que explicita los propósitos para contribuir a la solución de estos problemas, la respuesta fue negativa en todos los docentes.

Acerca del conocimiento de directrices propias de la facultad para asumir la investigación, solo tres docentes respondieron afirmativamente. En cuanto a directrices para la docencia, seis respondieron afirmativamente; lo mismo, para los servicios externos y la relación con el contexto. Las respuestas afirmativas sobre el conocimiento de directrices para la docencia se relacionan con la existencia de algunos documentos tales como: “El currículo y sus dimensiones”, “el estatuto docente”, “los formatos para planear” y “el manual de funciones”. Las respuestas dadas sobre directrices para la investigación se refirieron a documentos tales como el “plan de investigación de la facultad”, los “lineamientos para la realización de trabajos de investigación”, y, en cuanto a las directrices conocidas sobre los

servicios externos y la relación con el contexto, mencionaron documentos tales como el “reglamento de prácticas”, “lineamientos de programas”, “acuerdo de creación del Centro de Familia”. Sobre el conocimiento de documentos orientados a la integración de las funciones sustantivas, 12 docentes respondieron negativamente y sólo un docente respondió afirmativamente, señalando los “documentos del proyecto pedagógico del programa”. Finalmente, en referencia al conocimiento de disposiciones explícitas para la toma de decisiones y el manejo de recursos, la mayoría respondió negativamente; hubo cuatro respuestas positivas pero en ningún caso se precisa cuáles son los documentos que las contienen.

Los resultados anteriormente descritos ratifican la ausencia de lineamientos a nivel de la facultad para encauzar la acción formativa, situación que dio origen a las consideraciones iniciales hechas para este trabajo investigativo, relacionadas con la ausencia de un derrotero construido colectivamente, debidamente registrado como documento que haga explícito y precise el marco de referencia para la acción educativa respecto al perfil característico del estudiante de la facultad.

Al precisar por medio de este procedimiento la situación de indeterminación de los elementos definitorios de la personalidad de la facultad y teniendo en cuenta que las actuaciones de los docentes están determinadas por varias formas y tipos de saberes consensuados y no consensuados, explícitos e implícitos, se considera que la facultad, como administradora de un proyecto educativo, puede hacer evidente su identidad en un

documento construido participativamente que aporte direccionalidad a los procesos de formación profesional.

En este sentido, el equipo de investigadores consideró que una vía adecuada para establecer los fundamentos de la identidad de la facultad era comenzar a develar el pensamiento de los docentes y estudiantes respecto al proyecto educativo en el que están participando. Para aproximarse a estos pensamientos y al mundo de significaciones presentes en el entramado social y humano constituido por la comunidad educativa, las Representaciones Sociales (RS) se han considerado la categoría conceptual que mejor permite esta comprensión, dada su complejidad y su pluralidad características.

La pertinencia de este trabajo investigativo radica en el hecho de avanzar en la perspectiva de reconocer que, de alguna forma, los imaginarios de cada uno de los actores educativos están presentes en el proceso de formación, esto es en el diseño, desarrollo y evaluación curricular. Este reconocimiento se hace imperativo en la medida en que se establece un claro compromiso con la calidad educativa y obliga a asumir que la reflexión de los actores sobre la acción educativa es camino para fortalecer la formación, desde una mirada autocrítica y renovadora (Giroux, 1.981). También, se hallan referentes importantes sobre lo curricular visto como construcción social cultural (Gimeno Sacristán, 1996) y (Grundy, 1.997).

Así las cosas, investigar para promover la emergencia del conocimiento de los saberes, de las opiniones y puntos de vista de los actores del proceso educativo en la universidad y, para el caso, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria del Caribe, es oportuno en momentos en que se plantea el debate acerca de la calidad de la educación y concretamente en el contexto de la renovación del registro calificado de los programas académicos, lo mismo que en la perspectiva de la iniciativa de la acreditación voluntaria de programas y en la transformación de la institución en universidad.

En materia social, la pertinencia del estudio se relaciona directamente con la calidad de la formación de un recurso humano y profesional cualificado y competente para gestionar el desarrollo regional con visión interdisciplinaria y transdisciplinaria.

En cuanto al interés personal de los investigadores en el estudio, se encuentra que este trabajo apunta a la resolución de un problema práctico en el contexto del trabajo de los mismos, constituyendo un valioso aporte en la articulación de los procesos investigativos al desarrollo académico.

El proceso de construcción de los documentos que se requirieron para la obtención de los registros calificados, y la experiencia de trabajo obtenida en los programas académicos para la formulación correspondiente a los proyectos educativos de programa (PEP), permitieron identificar a la facultad como administradora del currículo por medio del cual le

apunta a la formación y al desarrollo de competencias propias de sus egresados. Por ello, se requiere un derrotero que articule los PEP con el PEI, sin dejar de lado el aporte a la formación que se hace desde la facultad en el área del conocimiento correspondiente, la cual tributa al perfil profesional. Es necesario caracterizar la identidad de la facultad, la cual, direccionada desde el PEI sirve a su vez, como direccionamiento de los PEP, en la perspectiva de la renovación de los registros calificados y las aspiraciones de acreditación institucional y de programas.

De conformidad con todo lo anterior, la pregunta central de investigación del presente trabajo fue la siguiente, ¿Cuáles son las representaciones sociales elaboradas y compartidas por docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, respecto al proyecto educativo de la facultad?, de la cual se derivaron las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son las conceptualizaciones que poseen docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de CECAR acerca del proyecto educativo?

¿Qué opiniones tienen los docentes y estudiantes sobre la importancia de la explicitación del proyecto educativo, la planeación y la cultura participativa de la Facultad Humanidades y Ciencias Sociales?

¿Cuáles son los aspectos considerados clave por docentes y estudiantes para la construcción participativa del proyecto educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, desde la innovación curricular?

En correspondencia con las preguntas orientadoras del presente trabajo de investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

3. OBJETIVOS

Objetivos General:

Identificar representaciones sociales elaboradas y compartidas de docentes y estudiantes de la ~~Facultad de Humanidades~~ y Ciencias Sociales en torno al Proyecto Educativo de la Facultad.

Objetivos Específicos:

- Describir conceptualizaciones elaboradas y compartidas por docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de CECAR acerca del proyecto educativo de Facultad, PEF.
- Caracterizar opiniones manifestadas por docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales sobre los procesos de planeación y cultura participativa como ejes de la construcción del Proyecto Educativo de Facultad.
- Establecer los aspectos clave para la construcción participativa del proyecto educativo de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, desde la innovación curricular.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1. *Estado del Arte*

El estudio de las representaciones sociales cobra en la actualidad gran importancia en el escenario investigativo de las ciencias sociales y particularmente en la educación. Esta teoría se constituye, en palabras de Sandra Araya (2002), en una valiosa herramienta dentro y fuera de la psicología social porque ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas, que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras de poder y subordinación. Seidman y Cols,(2008), consideran que las representaciones sociales constituyen un tipo particular de estructura compartida intersubjetivamente que permite la comunicación, la comprensión y la transformación de la realidad; de ahí su importancia como herramienta de estudio de la realidad social.

En Europa, en diferentes contextos de la investigación social, se ha producido el mayor número de trabajos investigativos sobre representaciones sociales. En América, por su parte, la mayoría de las producciones proceden de México, Brasil, Argentina y Venezuela Lobato (2009). Para el caso colombiano, Antonio Lobato Jr. (2010), en su trabajo de investigación doctoral “Representaciones Sociales de los Docentes sobre la investigación en las Facultades de Educación, Antecedentes, Tendencias y Ausencias”, hace una rica presentación de antecedentes acerca de investigaciones en el ámbito educativo aclarando,

además, que el concepto de Representaciones Sociales al que se hace alusión es el propuesto por Serge Moscovici (1976), para diferenciarlo de otros enfoques, puesto que, como lo afirma Lobato (2009), la variabilidad de enfoques puede causar problemas de interpretación y dificultades en el proceso investigativo, dado sus diferentes puntos de partida, metodologías y análisis con que cada uno cuenta .

Un planteamiento general formulado por el investigador Antonio Lobato (2010) es que los estudios sobre representaciones sociales han propuesto criterios para la construcción del objeto de representación Sá (1988), han desarrollado metodologías de recolección e interpretación de datos, Doise, Clémence&Lorence-Sioldi (2005), formas de análisis y profundizaciones de la aplicación de sus resultados Lobato (2010). En el contexto colombiano, aunque no se destacan grupos de estudio, líneas de investigación o secuencia de publicaciones relacionadas con el tema, se encuentran iniciativas, tales como varios trabajos en los diversos niveles académicos que indican la construcción progresiva y constante de un espacio de profundización que nos obliga a seguir trabajando.

Para la búsqueda de antecedentes, Lobato, estableció una delimitación espacial circunscrita a la ciudad de Bogotá, centro universitario por excelencia en el país, y una delimitación temporal, que incluye los trabajos realizados a partir de 1980, año en que se promulga el decreto 080, el cual propone la organización post-secundaria en Colombia. Esta indagación abarcó la revisión documental en bibliotecas públicas y universitarias y la búsqueda en internet. El interés estaba enmarcado en reunir la documentación producida

principalmente en Colombia y América Latina, identificando los objetivos, categorías establecidas y tendencias investigativas, entre otros aspectos. Se tiene, entonces, un marco espacio temporal muy valioso y muy preciso además, pues establece su contexto en actores del proceso de formación educativa, que es a su vez el foco de las miradas de la presente investigación.

La exploración del doctor Lobato, consideró la existencia de cinco categorías de análisis como ejes investigativos más frecuentes, así: representaciones sociales docentes, profesores y estudiantes, producción investigativa, organización institucional e historia institucional. Como se puede apreciar, la categoría “Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes”, es la segunda en número de trabajos encontrados y constituye precisamente el interés de la presente investigación. Con más detalles, un análisis a cada categoría, se presenta seguidamente.

En cuanto a las representaciones sociales de docentes, la revisión del doctor Lobato establece que cerca del 27% de los trabajos encontrados corresponden a esta categoría. Con ocho trabajos, Brasil es el país que más aporta; le siguen, México (5), Colombia (3), Argentina y Chile, con un trabajo cada uno. Estas investigaciones centran su interés en la identificación y caracterización de las representaciones sociales docentes, con el objetivo de estudiarlas y discutir las para comprender más sobre la visión de los profesores acerca de los diversos objetos que componen su práctica docente.

Los docentes, de acuerdo con esta revisión, construyen representaciones sociales sobre objetos tales como: el propio docente, en cuanto sujeto, profesional en acción y formación educativa, el alumno en sus varias prácticas, la escuela, vista desde aspectos administrativos y, finalmente, objetos puntuales de la práctica como lo son aspectos académicos, pedagógicos o de la disciplina de formación. Puede, desde esta mirada, apreciarse que los objetos relacionados con el aspecto administrativo institucional ocupan apenas el tercer renglón en el orden de trabajos encontrados. Se resalta este detalle en cuanto corresponde con el objeto de representación del que se ocupa el presente trabajo investigativo.

En lo atinente a la categoría en mención, se destaca el trabajo de Menin, Shimizu & Lima (2009), sobre Teoría de las Representaciones Sociales, TRS, en estudios sobre representaciones docentes, en el que se analizan 27 tesis doctorales y de maestrías de programas de posgrados en universidades brasileñas que utilizan la TRS para el estudio de representaciones de o sobre los docentes. Una conclusión importante de este trabajo es que destaca que la TRS es poco profundizada en las investigaciones desde un punto de vista conceptual o teórico, aunque por lo general contribuya para aclarar las comprensiones que los profesores tienen respecto a varios campos que componen su vida profesional (Lobato 2010).

En esta misma línea, se destacan los trabajos de Tavares (2002), sobre Autoestima: o que pensam os professores? Trabajo éste de un gran rigor metodológico, por la objetividad con que maneja la teoría y por su riqueza bibliográfica, y el texto de Ortiz, García y Santana (2008) ¿Cuáles son las representaciones sociales que tiene el profesor acerca de su trabajo

académico?, que profundiza el cómo se ha conceptualizado la investigación en la universidad en general y en Colombia en particular, concluyendo, entre otras cosas, que “las universidades colombianas distan aún de convertirse en universidades de investigación” (pág. 145).

En referencia a los estudios de representaciones sociales de docentes sobre alumnos se pudo destacar su variabilidad. Los hay desde los que buscan aplicar juicios de valor para catalogarlos como buenos o malos estudiantes (Rangel, 1996), según su éxito o fracaso escolar (Butti, 2000) hasta la consideración de su familia como centro causal de todo lo que pueda pasar en el ambiente educativo formal (Belloni, 2006).

Para el caso de la segunda categoría, representaciones de profesores y alumnos, los estudios encontrados apuntan a objetos de representación en los que sobresalen el pensamiento del docente y su formación. Los trabajos más importantes hacen referencia al pensamiento pedagógico del profesorado en las facultades de educación (Flórez, Franco & Galvis, 1985), el estudio de la estructura conceptual científico didáctica utilizada por los maestros en su quehacer diario (Angulo, 2001), proponer elementos conceptuales para la formación del profesorado (Guazmayan y Ramirez, 2000; Vidal y Campo, 2000; Moreno, 2001), caracterizar el perfil del profesor de educación superior (Galeano, 2001) y presentar los asuntos más discutidos sobre la formación docente (Sandoval, 2001).

En esta misma categoría se destacan dos trabajos con estudiantes acerca de la presencia femenina en la facultad de educación (Cabra, Hernández & Marín, 1981) y sobre el bajo ingreso de los estudiantes de esta facultad (Sánchez, 1983). Queda claro que los estudios se han dirigido muy poco hacia las representaciones sociales de los estudiantes, al menos en las facultades de educación. Esto constituye un desconocimiento a los actores centrales del proceso de formación, a pesar del gran protagonismo que han ganado en los últimos años.

En esta categoría tampoco pueden encontrarse muchos elementos acerca de cómo los profesores y estudiantes representan socialmente las intencionalidades de formación institucional, por lo que el aporte hacia lo que constituye la esencia de la investigación que aquí se propone es muy poco. Más adelante al abordar la categoría “organización institucional”, se analizará más en detalle el marco de antecedentes que guían específicamente el presente estudio.

La tercera categoría de búsqueda, producción investigativa, establece que se encontraron dos grupos. El primero de ellos, atiende a las producciones investigativas realizadas en facultades de investigación (Barbosa, 2000 y 2002; Martínez y Oliveros, 2002) y la propuesta de estructuración en estos contextos académicos. El segundo grupo, propone estados del arte sobre investigaciones desarrolladas en facultades de educación. Las temáticas del primer grupo destacan aspectos relacionados con el aprendizaje, el pensamiento del niño, el pensamiento del profesor, las prácticas docentes, los semilleros de jóvenes, las técnicas investigativas, la didáctica, entre otros aspectos.

Por su parte, los objetivos de los textos del segundo grupo giran alrededor de describir sintéticamente, revisar analíticamente, sistematizar o configurar un campo de reflexión sobre lo que se ha producido en el ámbito pedagógico y educativo en la ciudad de Bogotá (Lobato, 2010). Este grupo refuerza la idea de seguir construyendo un concepto de investigación como centro y proceso de la renovación científica que requiere el país.

Se pasa ahora al análisis de “organización institucional” categoría ésta a la que se vincula este estudio y por tanto considerar en detalle los trabajos producidos al respecto. La revisión del doctor Lobato, considera que éste es uno de los más prolíficos campos investigativos; sin embargo, una mirada más cercana a los estudios realizados aclara que es poco lo que se ha trabajado sobre proyectos educativos, objeto del estudio que aquí se realiza. En general, los trabajos encontrados se han dedicado a legislar, proponer caminos y evaluar situaciones que ayuden a mejorar la estructura institucional. El decreto 080 de 1980 y la ley 30 de 1992 son objeto de estudio en algunos trabajos.

Más cercanos a los propósitos de la presente investigación, están los estudios que proponen modelos de organización a las facultades de educación. Otros, se orientan al estudio de cuestiones curriculares (Menezes, 1991), administrativo-estructurales (Díaz, 1991; Garzón, Mendoza & Duque, 1994), como pedagógicas y didácticas. Estas investigaciones suelen caracterizarse por su visión muy crítica en relación con la situación actual de estas instituciones (Díaz y Escobar, 1982). Consideran igualmente que la insularidad en que están

las Facultades de Educación (Echeverry y Zuluaga, 1987; Timaná, 1998) dificulta la construcción de nuevos horizontes de desarrollo y avances.

Otros estudios, en la misma línea de trabajo institucional, que de alguna manera están relacionados con el objeto del presente estudio, pero sin tocarlo concretamente, están dirigidos hacia la búsqueda de soluciones a la crisis de la universidad, en especial en las facultades de educación. Así es, como se encuentran tendencias que van desde proponer salidas amplias con miras a la salvación de los males que atraviesa la sociedad (Ospina, 1982), hasta una propuesta democrática e innovadora de organización para la facultad de educación, de carácter descentralizado, coherente con el modelo de gerencia por proyectos (Motta, Avila y Torres, 1997), con el propósito de fijar políticas unificadas dirigidas a sistematizar criterios y planes de trabajo en procura de una formación integral del licenciado que vislumbre los caminos de su identidad profesional (ICFES, 1982, pág. 11).

En cuanto a la última categoría encontrada en la búsqueda de antecedentes por el Doctor Lobato, historia institucional, se encuentran estudios que resaltan el desarrollo y la relación de las facultades de educación con las escuelas normales superiores, con las universidades pedagógicas del país y con el contexto en general. Son importantes los hallazgos acerca de asuntos como: facultades de educación en particular (García 1986; Restrepo, 2001; Jiménez y Figueroa, 2002), sobre la historia de las facultades de educación en general en Colombia (Socarrás, 1987; Acebedo, 1990; Beltrán, 2004) y/o el desarrollo de las

escuelas normales y universidades pedagógicas en el país (Herrera y Low, 1990; Ocampo, 1998).

Hasta aquí, se ha presentado una síntesis de antecedentes sobre investigaciones relacionadas con el tema de las Representaciones Sociales, en especial del análisis formulado por el doctor Antonio Lobato, desde el cual se plantean conclusiones pertinentes con el trabajo investigativo que aquí se presenta. Lobato, citando a Penín y Silva (2009), establece que en muchos ámbitos de las ciencias sociales y en particular en educación, el concepto de representaciones sociales se ha trabajado de manera acrítica. Además, la variedad de interpretaciones vinculadas con este concepto hace que se dificulten los procedimientos metodológicos y con ello la validez de los estudios.

Importante es también la conclusión relacionada con la carencia de grupos de trabajo en el país y la falta de definición de líneas claras de investigación, en un terreno que responde a varios enfoques con sus respectivos supuestos teóricos y metodologías. Este asunto reviste importancia puesto que es preciso definir el enfoque de trabajo con el objeto de tener claro los procedimientos y los instrumentos de análisis; lo que equivale a establecer el desde dónde se está haciendo el análisis.

Es concluyente además, la inexistencia de trabajos relacionados con el objeto de la presente investigación; específicamente no se relacionan estudios que apunten a proyecto educativo en especial, ni a las representaciones que se tienen de proyectos de formación

institucional, por lo menos en la búsqueda que aquí se ha tenido en cuenta. Se resalta, eso sí, la existencia de algunos trabajos en el ámbito de la organización institucional que destacan aspectos legales, metodológicos, curriculares y hasta propuestas de proyectos, pero sin tener en cuenta las representaciones que se tienen de los proyectos implícitos de docentes y estudiantes.

4.2. Referentes Teóricos

4.2.1. *Representaciones Sociales*

El interés por estudiar las Representaciones Sociales de docentes y estudiantes sobre el proyecto educativo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Cekar, está motivado por las intenciones institucionales de implementar innovaciones educativas que se traduzcan en el mejoramiento de la calidad en la formación personal y profesional de sus egresados. Un gran número de estudios muestra que para conseguir procesos de cambio educativo no basta con cambios en las condiciones en que se realiza la actividad, sino que es necesario un cambio en la mentalidad del profesor, en sus representaciones (Gimeno Sacristán, 1988; Martín y otros, 2004). “A tal punto que se afirma con frecuencia que uno de los obstáculos principales para introducir novedades en las prácticas cotidianas del aula lo constituyen las propias concepciones epistemológicas y pedagógicas de los docentes” (Astudillo & cols, 2005).

Indagar este conocimiento implícito y de sentido común es importante en la población objeto de este estudio porque permite objetivar lo subjetivo, explicitar lo implícito, exteriorizar el pensamiento que guía las acciones formativas en la facultad. En esa medida esta forma de conocimiento puede ser tomada en cuenta para adelantar innovaciones en asuntos de planificación en áreas desde la gestión hasta lo estrictamente pedagógico. El abordaje de las RS posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

De acuerdo con Pereira de Sá (1998), citado por Araya (2002), tres son las líneas de orientación teórica y epistemológica utilizadas para orientar las investigaciones en este campo. La llamada Escuela Clásica, inspirada en los estudios iniciales de Serge Moscovici, encabezada por Denisse Jodelet, enfatiza el estudio del constituyente de las representaciones y utiliza técnicas metodológicas cualitativas, en especial, la entrevista en profundidad y el análisis de contenidos. Una segunda escuela, liderada por Jean Claude Abric, conocida como la teoría estructural de las Representaciones Sociales, centrada en los procesos cognitivos, que acude al uso de técnicas experimentales, y la que se conoce como Escuela Sociológica, liderada por Willen Doise, que privilegia las condiciones de producción y circulación de la Representaciones Sociales en un contexto determinado.

Esta clasificación es útil por cuanto se requiere precisar desde qué mirada se ha procedido epistemológica, teórica y metodológicamente. Se tiene que, para el caso del

presente estudio, se ha optado por una orientación clásica que alude a los estudios de Moscovici, como referente inicial, pero especialmente constituyen la base teórica de este trabajo los planteamientos posteriores de Jodelet. Esta línea de investigación provee además el marco metodológico, con sus respectivas técnicas, procedimientos y formas de análisis. Este enfoque, que también es llamado procesual, puesto que analiza la forma cómo el grupo elabora una representación del objeto, conduce a la vez a caracterizar a ese objeto, por lo que en ningún modo puede considerarse como antagónico al enfoque estructural de Abric y, se ha tenido en cuenta justamente para considerar cómo, desde el discurso y la interacción social, se logra elaborar un conocimiento que orienta la acción del grupo en estudio.

Antes de entrar en detalles acerca del enfoque de Jodelet, es imperativo remitirse al surgimiento del tema de la Representaciones Sociales. Fue Moscovici, quien en 1961, propuso el concepto de Representaciones Sociales, definiéndolo como “Una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Como tal es una de las actividades gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979). Desde entonces, el concepto de RS, se ha estructurado y constituido en el eje de una teoría que aborda la realidad social, desde lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción,(Araya, 2002).

Moscovici, Serge (1979), en *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, (págs. 16-54), en la elaboración de su teoría, introduce los aportes teóricos de Berger y Luckmann para

explicar cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y desde estas construcciones formuló su teoría, dirigida al estudio del conocimiento de sentido común, desde los planos social e intelectual y como forma de construcción de la realidad social. De estos autores, Moscovici toma el concepto de realidad social, para los cuales su construcción hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Araya (2002), citando a Berger y Luckmann (1999), ~~estima que las personas~~ aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone. (Araya, 2002).

Desde esta mirada, la realidad social es entonces una construcción intersubjetiva, un espacio compartido, mediado por la interacción y las formas perceptuales como se experimentan unos a otros. En este mundo compartido, el lenguaje es fundamental como herramienta de construcción y reproducción social de los conocimientos. En esencia, el medio cultural, la posición en la estructura social y las experiencias concretas que se dan en un grupo humano son elementos decisivos en la construcción de la realidad social y de la identidad que comparten los miembros de una organización.

La afirmación contenida al final del párrafo anterior sienta las bases para adelantar investigaciones en contextos como el que ocupa este estudio, pues siendo la facultad una instancia administrativa, responsable de la formación profesional de un grupo humano, es un espacio de encuentros, mediatizados por la interacción humana y orientados bajo

intencionalidades explícitas o implícitas que son las que en esencia dirigen el curso de las acciones de formación. La utilidad de la teoría de las Representaciones Sociales en el estudio de objetos como el que aquí se trata, estriba en que en procura de representar la realidad social se tienen en cuenta aspectos tanto cognitivos como sociales de los actores que conforman el espacio en estudio. Para Araya (2002), este tipo de estudio es importante en espacios como en el que se aplica este estudio porque incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no solo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan (Araya, 2002).

Moscovici (1998), reconoce dentro de los pilares de su teoría los aportes de Emile Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lucien Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil. De igual forma, enriquecieron su enfoque, Fritz Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común y como ya se había mencionado Berger y Luckmann, con su propuesta de la construcción social del conocimiento.

Un elemento valioso de la teoría de Moscovici para la presente investigación es el énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social. Moscovici, (1991), plantea que en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo

sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor les llama *Alter (A)*, que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social. Para el caso específico del estudio que aquí se presenta, docentes y estudiantes interactúan entre sí, pero a la vez lo hacen con el objeto de este trabajo: el proyecto educativo.

Esta consideración triádica de la relación objeto sujeto, supera la tradicional concepción de la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o de sentido común. Desde la perspectiva de Moscovici, el conocimiento ha de comprenderse como fenómeno o fenómenos complejos que se originan en una variedad de circunstancias y de dinámicas y cuya construcción está influenciada por las relaciones sociales y culturales, (Araya, 2002). Este planteamiento es básico para sostener que alrededor de los actores educativos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Cecar, existe un conocimiento que circula en forma de transacciones mediatizadas por el lenguaje y que direcciona las acciones formativas que intencionalmente o no desarrollan los docentes y las acciones y expectativas que frente a su formación mantienen los estudiantes.

Desde la perspectiva teórica de Jodelet (1984), fundamento teórico de este estudio, las Representaciones Sociales son *“la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento*

científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos aspectos un conocimiento socialmente elaborado y compartido. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar esencialmente nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestro universo de vida o que surgen en el actuar sobre y con otras personas, situarnos respecto a ellas, responder a las preguntas que nos plantea el mundo, saber lo que significan los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico para la conducta de nuestra vida, etc. [el resaltado en el original] (Jodelet, 1984:473)”.

Como puede notarse, el concepto de Jodelet se ubica en el corte tradicional de Moscovici y refuerza la idea de que el conocimiento social se puede componer de una amalgama de ideas, valores, creencias, conocimiento formal de la escuela; en fin, es una forma válida de conocimiento que es socialmente elaborado y compartido y al cual puede tenerse acceso mediante la investigación basada en la teoría de las Representaciones Sociales.

Se sabe que Jodelet estudia las RS como proceso pero, a su vez como constituyente, es decir, como contenido. Esta forma de conocimiento se hace manifiesta como proceso, como una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como contenido hace alusión a una forma particular de conocimiento, que constituye un universo de creencias en el que se distinguen tres dimensiones: la actitud consiste en la información y el campo de representación (Moscovici, 1979). La actitud consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción,

(Araya, 2002). Por su parte, la información, concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada y, el campo de representación se refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la R S. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación.

Desde este enfoque y, de acuerdo con Sandra Araya(2002), conocer una representación consiste, entonces, en determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, halladas por Moscovici, forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual. Es en esta medida que está considerada la investigación que aquí se presenta, orientada a develar en los actores (docentes y estudiantes) ese conocimiento que poseen en estas tres dimensiones sobre el objeto social que es el proyecto educativo de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Sintetizando, el enfoque de Jodelet, se caracteriza por el uso de metodología cualitativa, de corte hermenéutico, focalizado hacia la diversidad y en los elementos significativos de la actividad representativa; así mismo, se funda teóricamente en ingredientes lingüísticos y sociológicos y en una visión del objeto como constituyente más que sobre constituido. Este enfoque es pertinente con las pretensiones del estudio que aquí se presenta, porque sus técnicas de recolección de información son muy prácticas y de fácil

aplicación, lo mismo que sus técnicas de análisis, se adecuan mucho al tipo de conocimiento que se pretende develar.

4.2.2. *Proyecto Educativo de Facultad*

En virtud de que este estudio tiene como categoría central el Proyecto Educativo de Facultad, se considera pertinente ubicar contextualmente su surgimiento, así como también revisar algunas conceptualizaciones al respecto y los procedimientos para su implementación en las instituciones de educación superior.

Un rastreo preliminar de antecedentes relacionados con esta temática ha permitido identificar escasez en investigaciones que tratan la metodología de su elaboración en las Facultades colombianas. Se destaca la existencia de experiencias en este campo en las facultades de educación de la Universidad de Cundinamarca y de la Universidad del Tolima, de la Universidad pedagógica y la Universidad Javeriana así como en la facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de ciencias de la Salud y en la Facultad de Ciencias agropecuarias, de la Universidad de la Salle y en la Facultad de ingeniería civil, de la Universidad de Santo Tomás, seccional Tunja.

En el plano internacional, sobre el PEF se encuentran referentes relacionados con la convergencia Europea de enseñanza superior direccionada en la declaración de Bolonia, las cuales están ligadas al tema del desarrollo de las competencias transversales y el auto-aprendizaje de los universitarios. Este dato se encuentra registrado en el artículo “Cómo

fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades” de Banos, y Pérez, Jorge-2005.

La reglamentación de la educación en Colombia ha centrado sus propósitos en la búsqueda de mecanismos para garantizar educación de calidad, bien si se trata de la ley 115 de 1994 o de la ley 30 de 1992; un elemento central de esta ambición es la consolidación de los proyectos educativos, los cuales, de acuerdo con Reinaldo Mora (2008) surgieron en Francia en 1982, como una estrategia para proponer y ejecutar un conjunto de acciones coherentes enmarcadas dentro de un proyecto de la sociedad global. En el mismo sentido, Galeano, 2004, expresa: “Contribuir a la construcción de la identidad cultural institucional, local, regional, nacional, al desarrollo integral de la persona humana y a fortalecer en la igualdad, la democracia, la participación y la autonomía” son los objetivos comunes propuestos en la ley de renovación de la escuela en Francia en el año 1.982, de la cual surgen los proyectos educativos institucionales.

Reinaldo Mora, en “Análisis, implementación y Desarrollo de la Ley General de Educación” 2008, estima que en Colombia la adopción del PEI se da a partir de los resultados de investigaciones en torno a la calidad de la educación y a la ausencia de proyectos institucionales, cuyos resultados han demostrado que cuando una institución escolar tiene claro su horizonte, todo lo que acontece en ella tiene sentido y se logra así, el anhelado desarrollo individual y social de sus miembros, R. Mora (2008). Sin embargo, Galeano (2004), hace una crítica a la forma cómo, especialmente en el ámbito universitario, se han

diseñado los proyectos educativos institucionales: “sin enfatizar en el tipo de persona por formar, el tipo de sociedad a construir, la metodología a seguir para su diseño y desarrollo, la formación del docente actor de su gestión, desarrollo y evaluación, el uso de TICS y los nuevos paradigmas en las ciencias de la educación y el desarrollo de las profesiones” Galeano (2004). Según el mismo autor, en muchos casos sólo se ha pretendido cumplir las normas, desarticulándose del contexto. Siendo el PEI un proyecto político-cultural ligado a la calidad del servicio educativo universitario, debe ser valorado como estrategia transformadora de la educación desde la propia institución universitaria. Galeano (2009).

Como es sabido, el PEI de las instituciones universitarias se constituye en la estructura de la que se sujetan los proyectos de facultades y los proyectos de programa, estos últimos materializan las intenciones institucionales en cuanto a la formación profesional, personal y social de los egresados. Y es en ellos, que quizás se ha hecho mayor énfasis a la hora de contar con instrumentos tangibles para respaldar los propósitos en materia de calidad educativa. Para el caso contextual de la presente investigación, el proyecto educativo de la facultad no tiene una existencia documentada, se cuenta sí, con los proyectos de programa; sin embargo, las acciones de formación que ejecutan directivos, docentes y estudiantes presentan puntos de encuentro y se orientan por intenciones que permanecen implícitas, que han sido elaboradas y compartidas colectivamente por el grupo guiando las acciones de los actores del proceso formativo. Esas intencionalidades, expresadas en opiniones y conocimientos constituyen un saber que es preciso develar y que para los objetivos de este trabajo se han denominado Representaciones Sociales.

Los autores de esta investigación consideran importante este conocimiento, ya que su explicitación hace posible comprender y, a la vez, direccionar el trabajo en equipo en el contexto de la facultad, favoreciendo la participación y la toma de decisiones, pilares en la construcción de una identidad y de unos propósitos unificados en la facultad. Este pensamiento concuerda con la visión de Marcela Londoño, quién en la Revista Colombia Internacional, Universidad de los Andes- Facultad de Ciencias Sociales- Departamento de Ciencia Política N°42- 1998 pág. 35-36 en el artículo “El proyecto de autonomía y la reforma educativa en América Latina” resalta que actualmente las estrategias administrativas abogan por las transformaciones cualitativas basadas en las características culturales de las comunidades educativas y en la necesidad de inserción a los procesos de modernización y transnacionalización de la economía de mercados. Estima, además, que es en este propósito en donde se encuentra la oportunidad para asumir políticas de descentralización y enfocar el hecho educativo en cada institución al desarrollo de proyectos propios, hechos de manera autónoma por los actores escolares, según las características culturales de los estudiantes, la especificidad, la localidad y los enfoques pedagógicos de interés de la institución en la práctica escolar. En el contexto de la Educación Superior es quizá donde más expectativas han generado esos cambios, si se reflexiona acerca del rol que en este nivel de formación han de cumplir los egresados, en procura de jalonar el desarrollo de los países latinoamericanos.

4.2.3. *Proceso de Planeación Educativa*

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la educación es esencial en el fortalecimiento del desarrollo de un país, en un marco de justicia y equidad, por tanto se estructura como insustituible en el marco de la construcción social y cultural, consideración ésta que remite a la dinámica procesual que demanda la planeación.

En atención a que la educación es un proceso permanente, cuya intencionalidad está dada prácticamente por condiciones sociales que demanda el contexto y en especial la cultura, se está entonces ante la necesidad de direccionar ese proceso intencionado, para ello es indiscutible el requisito de recurrir a la planeación. Específicamente, en la educación superior, la intencionalidad de la formación está dada por el compromiso de aportar en el desarrollo del sujeto humano para desempeñarse en la sociedad como un ser integral. Esta misión obliga a construir vida colectiva en torno a la reflexión de las acciones que se adelantan para lograr tal propósito, el cual compromete a diferentes actores, que en últimas participan en procesos de aprendizajes y por ende de transformación individual y colectiva.

La planeación surge en América Latina en los años 50, motivada por la “Alianza para el Progreso”; se realizó en el año de 1957 una reunión en Lima, Perú, con los ministros de educación, para incentivar el desarrollo de las instituciones, proponiendo asignar presupuestos a aquellas que presentaran planes de desarrollo. La base conceptual de la planeación emerge de la teoría de la administración, la cual menciona que, “entre la

elaboración de planes y la educación debe existir una división” (Pérez, 1994). Posteriormente, la planeación se sustenta en postulados de la teoría de sistemas, orientándose hacia la jerarquización de órganos planificadores centralmente controlados; la tarea de planear se centraba en la multidisciplinariedad, al integrar el conocimiento, la experiencia y la acción de un grupo de trabajo. Al institucionalizarse la planeación, se introduce un término nuevo, que se adhiere al concepto de planeación y es lo “participativo”, este está fundamentado en la corriente de cambio que define la acción desde el desarrollo, el cual debe ser promovido y orientado de forma ordenada y gradual. Finalmente, la corriente prospectiva visiona la planeación estratégica, concibiendo entonces al futuro más como dominio de la acción y de la libertad que como dominio del conocimiento.

En Colombia, la descentralización administrativa promueve la planeación y la participación se visiona como el hecho de influir y protagonizar el desarrollo de lo público ciudadano. La constitución de 1991 sienta las bases para la participación, bajo la perspectiva democrática, tomando el carácter de principio, derecho, deber y mecanismo. La educación en este contexto procura responder a la función participativa para planear, enmarcándose en la normatividad de la participación de la sociedad civil.

En materia de planeación educativa, especialmente en lo referente al desarrollo institucional de los procesos educativos, la planeación educativa se enmarca dentro del proceso de administración institucional, el cual se erige como eje rector de la toma de decisiones, la satisfacción de necesidades e intereses y el logro de las metas y objetivos

institucionales. El tema de la participación de los diferentes actores en las comunidades universitarias no sólo es importante desde la perspectiva teórica de la planeación (Peterson, 1997), también se le reconoce como central a nivel de política pública. J. José Sevilla García, y otros, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2008, plantea que, en un futuro lleno de desafíos para la Educación Superior (ES), es indiscutible la necesidad de líderes de la IES con conocimientos y habilidades para gestionar participativamente el rumbo, frente a los riesgos por enfrentar. Esto supone, entre otras cosas, la activación de mecanismos de planeación capaces de anticipar y articular sus respuestas a estos grandes temas, y la presencia de estructuras de gobernanza y procesos organizacionales capaces de crear políticas institucionales oportunas de manera razonablemente eficiente y que sean políticamente viables.

Efrén Barrera, en su blog, *Gerencia Pública & Marketing*, 2012, reconoce que la Planeación Universitaria es una tarea institucional y no es una función reservada a determinados órganos técnicos existentes. La planeación tiene alcance institucional que se funda en la naturaleza comunitaria y participativa de la Universidad. La exploración, el diseño y la elección del futuro universitario, excede el marco restringido, de la oficina de Planeación con sus secciones y actividades técnicas. “Es necesaria una función de planeación participativa para que el quehacer universitario no se diluya en acciones incoherentes, con pérdida de una visión panorámica de la realidad social frente a la realidad universitaria en la cual intervengan los órganos de decisión, el órgano técnico de planeación y los miembros de la comunidad universitaria que de alguna manera participan en el proceso de planeación”.(E. Barrera, blog, *Gerencia Pública y Marketing*, 2012).

La planeación se constituye, entonces, en una mirada teleológica entre lo existente y lo proyectado, de modo que pueda cumplir la institución educativa con la dinámica social entre el presente y el futuro lo que demanda nuevas formas de visionar la realidad. Pero, no es fácil adentrarse en el proceso de planificación si ésta es entendida como la imposición de unos criterios por parte de las líneas de mando, que a lo sumo conducirá a la elaboración de un documento que desconoce la realidad del ámbito escolar. Al respecto, María Luz Piñeyro (2005) destaca: “la planificación es un proceso complejo que aparece en primera instancia como un ejercicio prospectivo que requiere de las interacciones de los distintos actores de la organización escolar y que involucra relaciones de poder donde el equipo de conducción que ejerce la función directiva, aparece como un actor más del proceso y deberá consensuar su participación en el planeamiento institucional”.

La literatura aquí señalada sobre proyecto educativo y planeación institucional es válida como referente en virtud de que el problema del que se ocupa esta investigación se ubica en la línea administrativa. Como tal, los actores que conforman el grupo en estudio, poseen un conocimiento que ilustra sus pensamientos y actuaciones, que al ponerlo de manifiesto se convierte en insumo para la toma de posteriores decisiones en materia de gestión administrativa. Además, sus resultados deben ser considerados como insumos para la toma de decisiones en relación con la formulación explícita del Proyecto Educativo de Facultad de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de CECAR.

Se aclara, que ante la carencia de un documento explícito, las Representaciones Sociales que tienen los docentes y los estudiantes acerca del proyecto educativo de facultad se encuadran dentro de las llamadas teorías implícitas. Se entiende como tal el conjunto de supuestos subyacentes de orden epistemológico, ontológico y conceptual que restringen las predicciones, juicios, interpretaciones, decisiones, acciones y verbalizaciones de los sujetos (Pozo y Gómez, 1998; Pozo, 2001). De acuerdo con los autores citados, estas teorías implícitas son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo, de la experiencia personal y del aprendizaje implícito. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad, de allí su carácter implícito pero teórico. Tienen una naturaleza situada, fuertemente dependiente del contexto de uso local y cumplen una función pragmática: sirven para interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren en el mundo y tomar decisiones (Rodrigo, 1993).

5. DISEÑO METODOLOGICO

La orientación metodológica de este estudio se inscribe en el enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo específicamente tomando como referencia la teoría fundamentada planteada por Corbin y Strauss. Constituyéndose en un reto si se entiende que desde la teoría fundamentada el manejo de los datos es un punto importante y el análisis e interpretación lo son más en tanto los autores participan de la vida universitaria y se convierten en sujetos del estudio.

Se sabe que los escenarios educativos se constituyen en espacios de investigación social por cuanto, los actores de este proceso son sujetos plurales que establecen unas relaciones particulares dignas del análisis e interpretación por parte de quienes se interesen en estudios cualitativos. Este enfoque mostró demasiadas bondades tal como U. FLICK lo afirma al decir que “la investigación cualitativa tiene relevancia para el estudio de las ciencias sociales, debido al hecho de la plurización de los mundos vitales” (FLICK. U. 2004). En el mismo sentido, la teoría fundamentada considera que los mundos vitales, es decir las relaciones en la vida real, posibilitan al investigador la recolección de datos en el escenario real donde los actores desarrollan sus interacciones de vida. La teoría fundamentada se define como la teoría derivada de los datos recopilados de maneras sistemáticas y analizadas por medio de un proceso de investigación (Strauss y Corbin, 1974).

Se nota, entonces que un aspecto importante de esta teoría son los datos. Si se relaciona esto con la realidad vivida en los escenarios educativos, se tiene que en tales espacios existe una gran cantidad de datos que, por la rutina propia del trabajo docente, en ocasiones no logran ser percibidos, ellos resultan del proceso de interacción humana que tiene lugar en la organización. Y estas formas de interacción se particularizan en los contextos de trabajo.

Para la obtención de los datos se procedió a través de la aplicación de dos técnicas: Entrevista no estructurada y un taller investigativo. La primera técnica se aplicó a 12 docentes, es decir cuatro por programa; al decano, a las tres coordinadoras académicas, éstos dos últimos por su condición de docentes y tres estudiantes por programa. La muestra del grupo de docentes fue seleccionada de manera intencional, teniendo en cuenta criterios como la forma de vinculación (docentes de tiempo completo y medio tiempo) y el tiempo de vinculación no menor a 4 años de experiencia docente en la facultad. Los estudiantes que constituyeron la muestra fueron de la misma manera seleccionados intencionalmente y con el criterio de que cursaran los últimos semestres (VIII- IX y X), igualmente que estuvieran en procesos de prácticas estudiantiles.

El contenido tanto de las preguntas formuladas para el diagnóstico como de las hechas para la entrevista, fueron sometidas a revisión y corrección por la psicóloga Elsy Domínguez de la Ossa, Doctoranda, vinculada a la institución como docente y en procesos investigativos, en razón de su condición de experta.

Con respecto al taller investigativo se garantizó la representatividad de los actores mediante la convocatoria de administrativos, docentes, estudiantes y egresados de los tres programas para un total de 15 participantes, siendo los mismos sujetos que respondieron la entrevista estructurada.

El método que se empleó fue el inductivo, puesto que se partió del trabajo de campo para llegar a aproximaciones teóricas, lo que es coherente con la teoría fundamentada. En este sentido, los datos fueron expresados en cadenas verbales, lo que se transmitió a través de “códigos verbales”, por parte de los actores- sujetos de investigación, exteriorizando de este modo las representaciones sociales sobre el proyecto educativo de Facultad.

El examen de los resultados se llevó a cabo mediante el análisis de texto, apoyándose en el siguiente procedimiento:

1. Transcripción de textos, de las narraciones o respuestas emitidas por los actores, las que fueron grabadas en audio y video, especialmente *El Taller Investigativo*.
2. Categorización y codificación de los datos. La primera correspondió a la separación, identificación y clasificación de elementos para la síntesis y agrupamiento de los datos y la segunda a la asignación de indicativo para cada unidad que se consideró parte de una categoría, mediante este proceso se dejó constancia de la categorización realizada; esta información se organizó en una matriz de datos que contiene en su estructura las

categorías, los códigos y las unidades de registro. Se establecieron las siguientes categorías de análisis:

- Conceptualización PEF
- Procesos de planeación en la facultad
- Participación en la planeación
- Significado de la existencia de un PEF
- Evidencias de cultura participativa
- Aspectos negativos y positivos de la planeación
- Razones para la formulación de un PEF
- Materialización de la participación de los actores en la construcción del PEF.
- Estructura 'propuesta metodológica
- Toma de decisiones (se destaca esta categoría emergente)

3. Realización del análisis semántico estructural. Se procedió este análisis entrevista por entrevista, manteniendo la coherencia y significación del discurso de cada uno de los sujetos entrevistados, en esta fase se trató de rescatar la individualidad del discurso, explorando a la vez cada tema. Este análisis también se hizo de manera transversal (temático u horizontal) procurando generar la unificación por significación de aspectos provenientes de los discursos de los docentes, estudiantes, coordinadoras académicas y del decano. El objetivo de esta estrategia fue, parafraseando a Baeza (2002), capturar toda la variabilidad de posicionamientos posibles a propósito de un tema indagado y en una serie de entrevistas. En este entramado de datos obtenidos se recalca la

utilización de dos técnicas en procura de la triangulación, más aun tratándose de una investigación de corte cualitativo.

En lo que respecta al taller investigativo, se diseñó para capturar los significados de contenidos en el discurso de los sujetos en situación de interlocución, lo que hizo más interesante la interpretación de los datos.

6. RESULTADOS

CAPITULO I

6.1. Conceptualizaciones de los docentes y estudiantes sobre el significado de proyecto educativo de facultad y la participación en el proceso de su construcción.

Al abordar el tema de las Representaciones Sociales, es importante revisar las conceptualizaciones que sobre Proyecto Educativo de Facultad(PEF) tiene la población estudiada; al respecto, se encontró que los estudiantes tienen ideas muy generales y ven este como algo hecho por la universidad para los estudiantes. Predomina el concepto de plan para diseñar acciones, lineamientos a seguir, objetivos, establecimiento de metas o contenidos curriculares; también, lo asocian con la categoría “mejoramiento institucional”. Esta última referencia permite deducir que el PEF es considerado como algo positivo que atañe a los procesos educativos, en procura de introducir cambios para el mejoramiento. También, hicieron referencia al PEF como dispositivo para responder a necesidades específicas de la educación, tales como la metodología educativa, la forma de calificar, entre otras. Se encuentra una conceptualización más elaborada y concreta en el siguiente planteamiento:

“Proceso de planeación organizada dirigida a estudiantes y a actores comprometidos con el desarrollo de la región a través de la institución educativa, con la participación de investigadores para identificar la problemática existente y darle solución”

Esta, se considera una conceptualización con significado social ligada al contexto. Se explica esta particular forma de visionar el PEF, en razón de las experiencias que los(as) estudiantes de Humanidades y Ciencias Sociales han tenido en sus procesos formativos prácticos, por la relación directa y estrecha que mantienen con la realidad, con el contexto y con las problemáticas sociales.

En las conceptualizaciones de los docentes se advierten dos percepciones, una que relaciona el PEF con el producto y la otra con el proceso, siendo predominante la tendencia a la ubicación en la primera de ellas. Sin embargo, hay algunos que se refieren al deber ser del PEF y a las intencionalidades que convoca, como se puede observar en los siguientes textos:

“Representa los ideales, aspiraciones académicas de la Facultad, Fines de la educación”, definición de la intencionalidad de la educación, expresa de manera explícita todo lo que tiene que ver con los procesos formativos”.

“El proyecto educativo es un hacer claro y consciente, práctico y operativo, la intencionalidad o fines de la educación”.

Por su parte, las coordinadoras académicas de los tres programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales definen el PEF en términos de guía, documento y derrotero a seguir de una Facultad, es decir, que el significado del concepto está referido al producto

del proceso de formulación, el énfasis está en lo que resulta, más no en el proceso humano de construcción colectiva de consenso.

En tanto, el Decano lo define como proceso de planeación institucional, construido participativamente con la comunidad académica, articulando los conceptos “comunidad académica” y “contexto social”, en torno a resultados relacionados con el desarrollo del país; esta apreciación acuña categorías importantes, las cuales están introducidas en los discursos actuales, al definirlo como proceso que responde a la planeación institucional que se construye participativamente por los actores, quienes hacen parte de la comunidad académica. Se destaca su mención al contexto social y al desarrollo del país.

Es importante observar que ningún actor asoció el Proyecto Educativo de Facultad con las disposiciones legales, expresadas en la ley 115 de 1.994, en su artículo 73, en el Decreto Reglamentario 1860 de 1994, concretamente en sus artículos 14,15,16 y 17; tampoco lo definieron como proceso que promueve la calidad de la educación, excepto el Decano, quien relacionó el PEF con las categorías “construcción” y “participación”. Es posible que la razón de esto estribé en que no tienen un referente de trabajo participativo en construcción de esta naturaleza.

En términos de participación en procesos de construcción de PEF, el Decano, las tres coordinadoras académicas de los programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, ocho de diez docentes y uno de ocho estudiantes expresan haber estado

involucrados en este proceso en algún momento de su vida laboral. Sin embargo, si se analiza el rol que hayan tenido en ese cometido, se observa que sus funciones no fueron las propias de un equipo de trabajo consensuado y participativo, sino el cumplimiento de tareas aisladas de acuerdo con las funciones que impone la estructura organizacional de las respectivas instituciones en las que han tenido dicha experiencia.

Así, el Decano informa haber contribuido en la disertación y análisis de los diferentes factores que comprenden un PEF. Las coordinadoras académicas, por su parte, afirman haber participado en la recolección de información y organización de grupos de trabajo, asignando algunas funciones y en la búsqueda de antecedentes. Los docentes, entre tanto, comentan que sus aportes se han relacionado con la definición de elementos del aspecto conceptual en el proyecto educativo de colegios donde laboran o han laborado, conformando equipo con rectores de esas mismas instituciones educativas para liderar el trabajo con estudiantes y padres de familia. Algunos docentes han participado en tareas específicas como la aplicación de encuestas, la presentación de ponencias en plenarias y, son menos, los que manifiestan que han participado en la elaboración de la fundamentación pedagógica, filosófica, epistemológica, la misión, en la identificación de valores, elaboración de planes de estudio, entre otros aspectos, especialmente en el programa de ciencias del deporte, en la Corporación Universitaria del Caribe, Cecar.

De los actores entrevistados, son los estudiantes quienes menos han tenido experiencias en la construcción de un proyecto educativo y, aquellos que respondieron

afirmativamente, quizás se confundieron. Obsérvese la respuesta proporcionada por algunos de ellos, cuando se les preguntó sobre en qué han participado concretamente:

“creando el proyecto y seleccionando la muestra”.

Esta respuesta incita a la incertidumbre frente a si realmente la participación correspondió a la de un Proyecto Educativo. Se aprecia aquí mayor relación con lo que sería un proyecto de investigación, y tiene lógica en la ausencia de tradición en la facultad sobre construcción de Proyecto Educativo con participación de estudiantes.

Las respuestas que los diferentes actores educativos han planteado acerca de la conceptualización sobre Proyecto Educativo de Facultad, PEF, pone de manifiesto similitudes y diferencias en las cogniciones que alrededor de este objeto poseen. Es concluyente que hay dos miradas en cuanto al objeto: la primera, es que el PEF, es un producto, que se plasma en un documento guía o planificador de las acciones. La segunda orientación, es que el PEF es entendido como un proceso participativo, consensuado e investigativo, que involucra al conjunto de los actores del proceso de formación.

Estas dos concepciones sobre PEF revelan elementos no dichos en el discurso expresamente, pero que son realidades implícitas existentes. Es en este punto en el que puede advertirse la presencia de actitudes, derivadas de un conocimiento compartido, que suele encauzar la conducta de los individuos, cuya función es *dinamizar y regular su acción* (Araya, 2002). Entendiendo lo que entienden los actores, se puede inferir que quienes consideran el

PE como un producto, es decir, como un documento, estén menos comprometidos en su construcción, que aquellos que lo plantean como proceso investigativo, participativo y consensuado. De ahí que, conceptualización y participación sean conceptos que estén íntimamente relacionados. La mayoría de los estudiantes, buena parte de los profesores y hasta las coordinadoras académicas, esperan que el PEF tenga origen en otras esferas de la estructura organizativa, quizás en expertos encargados en su elaboración.

Un elemento interesante que también proporcionan las respuestas de los actores, es que las concepciones están relacionadas con el rol que cumplen los actores. Esto es congruente con la posición de Denisse Jodelet acerca de cómo se desarrolla el proceso de elaboración de las representaciones sociales. “En esencia, el medio cultural, la posición en la estructura social y las experiencias concretas que se dan en el grupo humano, son elementos decisivos en la construcción de la realidad social y de la identidad que comparten los miembros de una organización” (Jodelet, 1994).

Las respuestas dejan claro que a pesar de que el decano y las coordinadoras señalan elementos relacionados con la concepción procesal, investigativa y participativa del PEF, ese conocimiento no se traduce en acciones de conformación de colectivos de trabajo en equipo dirigidos al fomento de la participación. En esencia, esto se explica por el carácter vertical de la estructura organizacional que opera de arriba hacia abajo. De ahí que, por el lado de los docentes su participación puedan relacionarla con la ejecución de algunas tareas y, de parte de los estudiantes, su pertenencia a equipos de trabajo participativo no alcancen a vislumbrarla.

CAPITULO II

6.2. Opiniones sobre los procesos de planeación-participación e Importancia de la construcción del PEF en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Un segundo aspecto que contempla esta investigación, después del conocimiento en cuanto a las conceptualizaciones que poseen los actores del proceso educativo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de CECAR fue develar las significaciones que comparten frente a los procesos implícitos en la formulación de un proyecto educativo (PE). Este conocimiento es válido toda vez que, a partir de estas representaciones, se estructura un marco de pensamiento que orientan las actitudes y dirigen la acción, al hacer parte de colectivos que asumen tareas de construcción participativa en asuntos de gestión administrativa.

Las voces de los actores académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales revelaron que es importante que las facultades tengan un Proyecto Educativo de Facultad (PEF). En primera instancia, consideran que permitiría la identidad y la articulación entre los tres programas Psicología, Trabajo Social y Ciencias del Deporte y la Actividad Física, posibilitando replantear su organización académica y administrativa como dependencia institucional. En lo que respecta a la identidad y la articulación entre las unidades académicas, está mediada de acuerdo a algunas manifestaciones sobre el entendido que el PEF propiciaría:

“un mensaje pedagógico común y un sentido a las actividades curriculares desarrolladas”

y que también, se identifica la necesidad de un *“pensamiento sistémico que responda a las tendencias del conocimiento, relacionada con la visión interdisciplinaria de los saberes, procesos, dado que se está en un mundo complejo, donde el reduccionismo y la simplicidad no permiten trascender el conocimiento disciplinario, por lo que la apuesta curricular debe girar en torno a la interdisciplinariedad”*.

En el entramado de consideraciones se destaca un aspecto interesante, textualmente, uno de los actores académicos manifiesta que el tener la Facultad un Proyecto Educativo de Facultad, avanzaría en la necesidad de:

“sustentar la base y fundamento de la Facultad como organismo y eje central en la formación de profesionales integrales, idóneos, competentes y la razón de ser de cada programa académico que fundamente y estructure de forma lógica y coherente el quehacer del tipo de profesional que se forma”

Tal miramiento permite inferir que se reconoce la necesidad de hacer explícita la fundamentación de la Facultad en aras de una mejor expresión de la identidad de la misma y, por lo tanto, de su irradiación hacia las acciones de los programas adscritos a ella. En este orden de ideas, también se destaca otra significación frente a la existencia del PEF que está asociada a las relaciones con el entorno:

“unificar lineamientos que nos permitan identificarnos como una Facultad que trabaja mancomunadamente en lo social y humano”

Se extrae también de este enunciado una categoría básica y es el trabajo coligado, considerado este como el esfuerzo aunado que posibilita mejores resultados, ya que parte del compromiso y del consenso de la comunidad educativa, lo cual sería motivado por el PEF.

Los 15 docentes que participaron en el taller investigativo frente a la identificación de razones para formular el PEF, sitúan en sus opiniones la categoría “articulación”, es decir, que la razón principal se centra en el hecho de que construir un PEF articularía los tres programas; subyace en la mente de casi todos los docentes que los programas no están acoplados; al respecto mencionan que la articulación se vislumbra en lo administrativo y académico.

Consideran también que el PEF permitiría el consenso, la integralidad y la unidad de criterios frente al “horizonte de formación que se espera”, mejorando con ello la planeación, la identidad y la participación, aseveración que es respaldada por las siguientes respuestas:

“Lograr un acuerdo tácito de todos los actores del servicio educativo que ofrece la facultad, que propicie un mensaje pedagógico común y un sentido a las actividades curriculares desarrolladas”.

“Básicamente poder establecer consensos con respecto al horizonte de formación que se espera de los programas de manera integral, es decir, que los tres programas tengan algunos parámetros que permitan orientar la información desde la integralidad de los mismos”.

“Lograr la articulación, los puntos de encuentro de los tres programas a través de un proceso de análisis y planeación participativa, buscar la identidad y la integración”.

“Articulación de los programas, para su mejor funcionamiento, para crear espacios participativos”.

“Direccionaliza el proceso y articula cada uno de los programas”.

“Tener identidad como facultad, articulación ante los tres programas que actuamos como islas lamentablemente en la actualidad”.

“Para tener un horizonte claro de lo que se debe conseguir, articulando los programas, teniendo objetivos comunes”.

“La principal razón para formular un PEF en humanidades y C. S. en Cecar es que este proceso se convierta en una guía para la articulación de los programas y la identidad como facultad”.

“la principal razón para formular un PEF en humanidades y C.S. es darle sentido del ser y del hacer a la facultad, es decir, tener un amplio conocimiento y manejo de todos los aspectos que pertenecen a la facultad.

- *Tener una articulación entre los tres programas.*
- *Tener identidad con la facultad”*

“Sustentar la base y fundamento de la facultad como organismo y eje central en la formación de profesionales integrales idóneos competentes y la razón de ser de cada programa académico que fundamente y estructure de forma lógica y coherente el quehacer del tipo de profesional que se forma”.

“Definir el horizonte formativo que direcciona a la facultad en el disciplinar y en la proyección formativa desde la perspectiva de la integralidad, visionado como el “todo” la universidad inmersa en la realidad de los destinatarios directos e indirectos del fin educativo”.

Se destaca una de las apreciaciones dadas por una docente, quien manifiesta que el PEF es consecuente con las demandas actuales en materia de calidad educativa, lo que se intuye de la siguiente afirmación:

“La tendencia del conocimiento es la visión interdisciplinaria de los saberes, procesos y contextos dado a que estamos en un mundo cada vez más complejo, donde el reduccionismo y la simplicidad no permiten trascender el conocimiento disciplinario. Además, los programas

que convergen en la Facultad hay necesidades de formación comunes que no se deben diluir. Necesidad de un pensamiento sistémico, conocimiento y formación en el estudiante que trascienda el saber específico”.

Por otra parte, hay dos aportaciones que dejan entrever que la identidad de la Facultad puede estar en lo social y humano pero que se debe explicitar a través de lineamientos o guías claras; obsérvese las narraciones.

“Unificar lineamientos que nos permitan identificarnos como una facultad que trabaja mancomunadamente en lo social y humano”.

“Mantener una guía clara de fundamentación de la facultad (planeación, participación y evaluación de los procesos educativos desde la perspectiva humanista)”.

Se identifica, en una de las razones expuesta por un docente, la relación o conexión con los Proyectos Educativos de Facultad, con el Proyecto Educativo Institucional y de Programa, advirtiendo el vacío del PEF en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

“Considero que el establecimiento articulado de todos y cada de los estamentos que deben existir en las instituciones universitarias. Puesto que, se parte de la línea mayor el PEI para aterrizar en los PEP, entonces, existiría un vacío que se debe articular en el PEF”.

Es interesante destacar, la opinión de un grupo de docentes frente a como se debe pensar la articulación, puesto que enfatizan en la necesidad de tener en cuenta las generalidades y particularidades de los tres programas de la facultad.

“Esa articulación no debe ser solamente orgánica sino que también debe existir una articulación donde se pudieran definir puntos de mediación, ya que cada programa tiene una particularidad, dentro de esa particularidad buscar miradas conjuntas que lleve a constituirse lo que es el PEF. Para enfrentar desafíos de responsabilidad de la comunidad y ante la sociedad, pero a su vez guardando coherencia y un horizonte formativo”.

Las anteriores acotaciones, son aportadas por los docentes, coordinadores de programas y Decano, se señala que dentro de los actores docentes, se ubica a egresados de la Corporación Universitaria del Caribe.

La cultura participativa es una categoría que se indagó en este estudio, como factor integrante de comprensión de imaginarios acerca de los procesos que tienen que ver con la construcción de un Proyecto Educativo de Facultad. Los actores reconocen ciertas actividades que evidencian participación, entre esas se encuentran, literalmente expresadas: “proceso de escogencia de representantes estudiantiles mediante voto directo y democrático, documentos para la obtención del registro calificado, actividades del comité curricular, actividades del consejo de facultad, actividades en Bienestar Universitario, participación en junta directiva y sala general, realización de ajustes a los programas académicos, elaboración de planes de

acción, planes de mejoramiento, desarrollo de investigación, elaboración de artículos, socialización de los planes de aula con los estudiantes, convocatoria a docentes, administrativos, personal de servicios para realizar talleres, autoevaluación y preparación para afrontar los procesos de acreditación, talleres para desarrollo de competencias, eventos masivos con universidades, escuelas de formación integral incluidas en el proyecto Trayectoria Académica Exitosa (TAE), eventos de socialización de investigaciones, actividades de evaluación de los programas, planeación de actividades curriculares”.

Las diversas formas de participación identificadas por los actores de la comunidad educativa, listadas en el anterior párrafo, distan del referente que sustenta este estudio, en lo tocante a cultura participativa, puesto que la cultura participativa es la puesta en escena de las percepciones producto de la experiencia personal, de la pluralidad de cosmovisiones, diversidad de actitudes y significaciones, constituyendo un campo humano complejo que fluye y se consolida en posiciones colectivas, consensuadas que orientan las acciones formativas (María Luz Piñeyro (2005) . Considera también que la participación debe conducir a la reflexividad institucional, capaz de incorporar, problematizar y conceptualizar la realidad en la que está inmersa, reposicionándose y resignificando su función; es decir, este atisbo teórico está lejos de la realidad de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. La participación, como se dejó entrever anteriormente, se circunscribe sólo a acciones que atienden situaciones momentáneas. No se cuenta con registros y sistematizaciones sobre reflexiones, posiciones o percepciones consensuadas del colectivo, relacionadas con construcciones pedagógicas o académicas que posibiliten nuevos escenarios y miradas

prospectivas que delimiten el camino que ha de seguir la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Lo que la comunidad educativa opina de cómo se da la planeación en la Facultad, es otro aspecto importante, puesto que permite identificar los comportamientos propios hacia propósitos comunes, objetivos y metas claras en búsqueda de la calidad de la educación. Frente a ello, se encontró que los estudiantes perciben la planeación desde el acto educativo, orientado básicamente por los docentes en el aula; visibilizan la planeación en la organización del plan de aula académico, que favorece el cumplimiento de las actividades de manera secuencial y por ende el rendimiento académico; textualmente uno de ellos indicó que a “planes más organizados, una mejor educación”, otras opiniones destacan la poca participación de los estudiantes en procesos de planeación, aducen que no se tiene en cuenta la voz del estudiantado y que no se socializa lo planeado.

La mirada de los docentes frente a la planeación en la Facultad, se dirige a dos vertientes atendiendo al programa al que se pertenece, los docentes de los programas de Psicología y Trabajo Social reconocen aspectos positivos, tal como se aprecia en las siguientes aseveraciones:

“Los planes de acción propuestos por ejes permiten organizar actividades para el buen desarrollo y crecimiento académico, existen los espacios académicos para dialogar sobre la

planeación de los distintos aspectos relacionados con la vida académica, o sea se les pregunta a los docentes, se pregunta en esta misma línea”.

“A nivel de la universidad hay planeación estratégica y tiene unos determinados componentes a través de los cuales los programas tienen que hacer su propio plan de acción. Los planes académicos y de aula”.

En atención a lo expresado se advierte que estos docentes, aprueban la existencia de procesos de planeación, se ven incluidos, visibilizan que a nivel institucional se orienta la planeación.

En cuanto a los docentes del programa Ciencias del Deporte y la Actividad Física, perciben el proceso de planeación de manera negativa, se evidencia en las siguientes afirmaciones:

“Falta de comunicación con la decanatura y docentes del programa, falta de articulación de las acciones del programa con los de la Facultad. No se evidencia el cumplimiento del plan de acción en ocasiones se programan demasiadas actividades, el proceso esta mas dirigido a profesores que cumplen tiempos y deja por fuera a docentes que interactúan con el estudiante de manera significativa (catedráticos). Falta informar sobre el proceso y desarrollo de la planeación para hacer seguimiento a lo que se propone, la participación del docente es muy baja en el seguimiento, solo se reciben órdenes de acción mas no se construyen espacios de

participación. Los comités curriculares se centran mas en cuestiones administrativas y los procesos de estudiantes (deserción escolar, bajo rendimiento) no se tratan casi en los comités curriculares. Muchas de las cosas que se dicen allí no se llevan a cabo. Los catedráticos no conocen muy bien los procesos de planeación de la Facultad. Exagerado formalismo de los planes académicos”.

Se extrae de estas manifestaciones el reconocimiento de la existencia de la planeación, mencionan planes de acción, instancias en las que se planea, como es el comité curricular, pero advierten que la planeación no es participativa, por el contrario es excluyente sobretudo con los catedráticos, sienten que los canales de comunicación no se desarrollan eficazmente y que el programa en mención funciona de manera desarticulada en relación a la Facultad. Además perciben que lo que se planea no se informa y de esta manera se afecta el seguimiento y control de las acciones.

Por su parte, las coordinadoras de los programas de la Facultad, estiman que la no participación parte del colectivo de docentes y del cuerpo directivo, textualmente refieren:

“Poco compromiso de los docentes, falta de espacios y tiempo para el desarrollo de las actividades propias de la planeación”.

“Lineamientos no muy claros por parte de la dirección de CECAR. No hay liderazgo, no hay procesos. Hay poco conocimiento de los procesos y procedimientos para realizar las actividades de planeación. Corto tiempo para realizar las actividades de planeación”.

Indican la existencia de lineamientos por parte de las instancias directivas pero presentan problemas, son formulados de tal manera que confunden, no se da un proceso que permita que las acciones se desarrollen con miras a lograr los objetivos propuestos; además, los planes son a corto plazo; es decir, no se trabaja para planes estratégicos prospectivos, a largo plazo, que posibiliten la consolidación de las acciones. Por su parte, el Decano percibe como lo indican sus palabras:

“Se ha logrado una dinámica de participación de la coordinación de Trabajo Social y Psicología”

Se observa sinergia entre el decano y las coordinadoras de los programas de Psicología y Trabajo Social, ubica problemas de participación en los estudiantes, refiere que existe

“débil participación del estamento estudiantil”.

Del análisis aquí planteado, con relación al segundo de los objetivos específicos de este estudio, develar las significaciones de los actores acerca del proceso de planeación en la

facultad, es preciso considerar algunos elementos interesantes. Al relacionar las respuestas aquí expresadas con las conceptualizaciones sobre proyecto educativo manifestadas en el capítulo anterior, se tiene que, a pesar de que conceptualmente no se comparte claramente el significado de PE, los actores tienen puntos de acuerdo en que el Proyecto Educativo de Facultad es una herramienta importante por cuanto da las bases a la facultad como organismo y eje central en la formación de calidad del profesional egresado.

Esas bases, de acuerdo con la interpretación de lo que los actores afirman, incluyen elementos como la identidad de la facultad, que a su vez posibilita la integración y la conformación de colectivos de trabajo interprogramas. En consecuencia, la búsqueda de un pensamiento sistémico y no fraccionado, que contribuya a mejorar la relación pedagógica y de formación entre los tres programas, por una parte; y por otra, a enfrentar con identidad propia una función sustantiva importante, la relación con el entorno.

Interesante es, además, el pensamiento compartido acerca de que la formulación del proyecto Educativo de la Facultad mejoraría el proceso de planeación, sobre el cual, los actores poseen en los momentos actuales, significaciones diversas. Mientras los estudiantes no se reconocen como actores de la planeación, el decano, las coordinadoras y los docentes comparten significados relacionados más con la ejecución de tareas, como elementos aislados, que como verdaderos integrantes de equipos de trabajo consensuado. En todo caso, prevalece dentro de sus significaciones un pensamiento vinculado con una forma de planeación instrumental, que se origina en las altas jerarquías de la institución.

Puede apreciarse que el pensamiento de los actores es incongruente con algunos elementos del componente teórico de esta investigación, la cual se identifica con las ideas de Barrera, 2012, al afirmar que: “es necesaria una función de planeación participativa para que el quehacer universitario no se diluya en acciones incoherentes, con pérdida de una visión panorámica de la realidad social frente a la realidad universitaria en la cual intervengan los órganos de decisión, el órgano técnico de planeación y los miembros de la comunidad universitaria que de alguna manera participan en el proceso de planeación”.

Finalmente, estas significaciones sobre la planeación y más concretamente, sobre la participación en los procesos de planeación, puede poner de manifiesto una falta de liderazgo en los actores, que va en contra vía con lo que afirma J. Sevilla García, en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2008, quien plantea que, en un futuro lleno de desafíos para la Educación Superior (ES), es indiscutible la necesidad de líderes de la IES con conocimientos y habilidades para gestionar participativamente el rumbo, frente a los riesgos por enfrentar. Esto supone, entre otras cosas, la activación de mecanismos de planeación capaces de anticipar y articular sus respuestas a estos grandes temas, y la presencia de estructuras de gobernanza y procesos organizacionales capaces de crear políticas institucionales oportunas de manera razonablemente eficiente y que sean políticamente viables.

CAPITULO III

6.3. Aspectos clave sobre la construcción participativa del PEF, de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, como estrategia para la innovación curricular.

La participación es una condición necesaria para la construcción del Proyecto Educativo de Facultad, por lo que se indagó sobre las formas de materializarla en los actores que hacen parte de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

El grupo de docentes puntualiza en los siguientes aspectos:

“La participación debe estar sujeta a una metodología, se puede propiciar a través de talleres reflexivos y en mesas de trabajo, estableciendo espacios de encuentro para lo cual se requiere de un tiempo específico, teniendo en cuenta la carga académica”.

En las contribuciones, realizadas por los grupos de trabajo, uno de ellos advierte la necesidad de conocer más acerca del PEF, antes de proceder a la realización de actividades concretas de participación. Esto se infiere de la siguiente frase:

“identificar cual sería esa estructura del PEF”.

Otro aspecto a que hacen alusión en esta parte referida a aspectos claves sobre la construcción participativa del PEF, es la necesidad de integrar equipos interdisciplinarios.

De la discusión sobre la categoría de participación, surge un debate relacionado con la toma de decisiones, como eje central de la participación; el decano opina:

“La única forma de materializar la participación es en la toma de decisiones. Usted concretiza la participación en la toma de decisiones. Si tu no tomas las decisiones, no materializas la participación”.

Frente a esta afirmación, un grupo de docentes acoge este pensamiento, expresando lo siguiente:

“Allí es donde está el problema, precisamente, ¿cómo lograr una real participación? .En el grupo decíamos, alrededor de eso, que por ejemplo, existe una cultura para llamarnos a construir, a diseñar pero cuando se van a tomar las decisiones...esto que esta aquí es un escenario de participación, estamos diseñando estamos construyendo pero los mecanismos, cuando se implementen, si no hay la toma de decisiones no sirvió para nada”.

Al respecto, una docente hace la siguiente acotación:

“Es que a veces la decisión no depende del colectivo, podemos decirlo, el colectivo participa en la toma de decisiones pero no decide... para el colectivo le voy a poner un ejemplo, en X facultad se está haciendo una propuesta para organizar los criterios de selección, porque algún grupo ha considerado que el criterio de selección de estudiantes debe ser criterio por programa no por la universidad, sino que cada programa atendiendo su particularidad, elabora su propio criterio de selección. Entonces, ese grupo prácticamente ya tiene montada esa propuesta, lo que ellos consideran que debe tener un aspirante a estudiar biología. En

última instancia, ¿quien aprueba esa propuesta?... el colectivo o ¿son los entes superiores?, llámese consejo académico, etc.”

Frente a lo manifestado, los participantes hacen las siguientes reflexiones:

“Entonces no estamos materializando la participación, nos estamos enfocando ya a la ejecución, a la parte superior; entonces los actores, la comunidad universitaria como tal no estaría participando allí. Hacemos el documento, ¿que sucede con ese documento? Arriba se decide si se acepta o no se acepta”.

“Es que dice ¿cómo materializar la participación? Y yo creo que tomando la decisión se materializa la participación, pero no es contrario hablar de que para que haya la decisión debe haber unos niveles de información, de control y de seguimiento”.

“¿En que se funda el PEF? Está claro que ese PEF no es documento, es un acuerdo tácito, explícito e implícito donde nosotros decidimos bajo qué criterios pedagógicos vamos a desarrollar los saberes específicos institucionales. Desde esa perspectiva yo veo influyente que sea a nivel colectivo y de toma de decisiones, porque no es una decisión administrativa, sino una decisión pedagógica de la facultad. La decisión ~~no~~ es administrativa, la decisión es pedagógica de todos los actores que intervienen en la facultad, por eso en el esquema, como la Ley lo obliga, desde la ley de la educación la 1870 y todo lo que viene atrás obliga a que el PEI y el PEF o lo que sea, es una decisión del colectivo docente, porque es una definición académica, entonces, está bien, tenemos que tomar decisiones pero ¿quién? El colectivo”.

“En todo proceso, ¿qué hay que hacer? Hay ~~que~~ propone, por ejemplo, alternativas; esas alternativas se evalúan, se sopesan unas con otras, y después se toman las decisiones cuando estamos haciendo una construcción de tipo colectivo. Para mi, la decisión es como el resultado de los mecanismos, si no no se da una administración jerárquica sino horizontal”.

“En estos aspectos pedagógicos yo creo que no hay el autoritarismo tan excesivo, tan marcado y creo que eso depende de... una cosa es la ~~participación~~ y otra la influencia. La influencia en la toma de decisiones está ~~determinada~~ por la capacidad de persuasión del presentador o la presentadora de la propuesta, ~~ante~~ las instancias que toman las decisiones, eso es una lucha, una lucha por conquistar. posibilidades de actuar desde la forma de pensar”.

El decano hace la aclaración:

“Lo otro tiene que ver más con los niveles de decisión. Por ejemplo, nosotros hicimos el documento para reglamentar la pasantía, ~~presentamos~~ un proyecto de resolución. Esa decisión ~~la~~ tomamos nosotros y nos la respetaron por el nivel de decisión. Hay diferentes niveles de decisión. Debe haber decisiones a nivel de consejo de facultad, de junta directiva, de consejo académico. Depende de los niveles de decisión y de la participación”.

Y finalmente un docente hace la siguiente observación:

“¿De ~~que~~ estamos hablando aquí? del PEF, entonces, la fundamentación legal del PEF no habla de construcción sino de adopción, inclusive para ser más preciso en la parte legal el

PEF no se construye, se adopta y lo adopta una comunidad educativa luego de un consenso. El colectivo construye, define y adopta”

La puesta en escena sobre la participación condujo a la discusión sobre la toma de decisiones lo que, ciertamente es previo a la acción. La toma de decisiones preocupa a más de un docente; como se evidencia en las anteriores intervenciones, se puede inferir que la inquietud de los docentes está fundada en el hecho de que la participación cobra sentido en la medida en que se tenga en cuenta lo realizado, es decir, que se pase a la acción, la cual está determinada por la toma de decisión.

En lo que atañe a los momentos que se han de tener en cuenta para la construcción del PEF, los docentes plantean que:

En el Antes (momento de planeación), recomiendan lectura crítica de lo que tiene cada programa, de la fundamentación legal, tomando lo que sirve para la formulación del PEF y apuntándole a la sensibilización de los actores frente al proceso de construcción del mismo. Un grupo hace alusión a la revisión de experiencias de construcción de PEF como punto de partida, desde adentro y afuera, lo que a su vez pone de presente la investigación. Obsérvese la siguiente locución:

“En ese antes consideramos que es necesario realizar grupos de estudio acerca de experiencias de construcción de PEF, revisar entonces en otras facultades cómo se construye el PEF, cómo es la experiencia a que llegaron, cómo terminó ese documento...¿ cómo?, para ya visualizar cómo va a ser el proceso”

Los anteriores elementos permiten inferir que se reconocen aspectos importantes como retomar lo que se tiene, promover entre los actores la actitud positiva para la acción y basarse en prácticas desarrolladas en otros contextos.

Por otra parte, hay quienes consideraron que el trabajo en el antes debería hacerse desde cada programa y advierten que en el durante y en el después se deben involucrar los tres programas. Tal consideración podría estar visionada para identificar las especificidades y poder pasar a las generalidades, es decir, se propone un método inductivo.

La siguiente afirmación pone en evidencia que hay docentes que privilegian el componente investigativo para la construcción del Proyecto Educativo de Facultad:

“La construcción del PEF es una oportunidad de investigación aplicada, que recoge muchas cosas buenas que la universidad tiene”.

En lo que respecta al durante (momento de ejecución), proponen utilizar metodologías participativas, formación de equipos de trabajo interdisciplinarios- grupos de estudio- planeación de jornadas de trabajo con el equipo interdisciplinario, realización de la formulación o reformulación del proyecto educativo, según sea el caso, y se construyan estrategias para llevar a cabo lo planeado.

Al referirse a los equipos de trabajo sugieren que sean integrados por docentes, personal administrativo, egresados y estudiantes; además, dentro de estos equipos debería existir un comité integrado por un representante de cada uno de los actores que dirija el proceso.

En cuanto al momento denominado después, los actores consideran que se debe elaborar documento, socializarlo y ponerlo en práctica, implementar las nuevas metodologías de trabajo, diseñar un proceso de evaluación de los resultados, con indicadores claros y retroalimentar cada construcción. En particular, uno de los actores menciona la metodología Planificación, Monitoreo y Evaluación (PME) como facilitadora del proceso.

En síntesis, de alguna manera se advierte que los docentes se ven como participantes activos en el proceso de construcción del PEF, lo cual se considera importante, puesto que las motivaciones conducen a la acción. Así mismo, se evidencian inquietudes alrededor de la garantía de la participación, condición considerada por ellos necesaria para la construcción del PEF.

Por otra parte los participantes en los talleres identifican la necesidad de obtener más conocimientos acerca del PEF para proceder a su formulación. De igual forma, resaltan la importancia de integrar equipos interdisciplinarios como estrategia para el aseguramiento de la tenencia por parte de los actores de la perspectiva de la complejidad, propia de la educación y la formación. Y finalmente se focaliza el debate en la relación entre participación y toma de

decisiones respecto a las acciones establecidas en el PEF. En este tópico el grupo considera que la participación es efectiva si tiene incidencia favorable en la toma de decisiones frente a lo consensuado:

7. CONCLUSIONES

La principal conclusión a la que se llega a través de este trabajo de investigación sobre Representaciones Sociales en la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de CECAR es el reconocimiento de que los actores del proceso formativo pertenecientes a la misma son capaces de elaborar interpretaciones y teoría sobre el proceso metodológico de construcción del PEF. El contexto universitario les proporciona experiencias, saberes y capacidades para aportar a la construcción de la realidad social constituida por el colectivo de esta dependencia, desde la visión de sentido común que orienta el quehacer cotidiano, más significativamente que cualquier normatividad o disposición previamente establecida. Esta es una contribución a la teoría sobre el proyecto educativo de facultad (PEF) que se considera útil como referente para la construcción de este elemento estratégico en la educación superior.

La situación de confusión y falta de consenso en torno al proyecto educativo de la facultad evidenciado en el presente trabajo por parte de los docentes y estudiantes, tiene una implicación directa en la formación de la identidad profesional de los mismos, lo cual se refleja en las actitudes y el comportamiento que estos muestran en situaciones que requieren la demostración de competencias para la interacción humana, la buena comunicación, el respeto y la solidaridad.

Existe desconocimiento por parte de los estudiantes sobre lo que es un proyecto educativo, lo cual incide negativamente en su actitud hacia la formación profesional,

reduciéndose la posibilidad de que asuma este proyecto de manera activa; más bien, se comporta pasivamente, aceptando la planificación propuesta por los docentes.

La representación social del proyecto educativo de la facultad significado para los docentes como un producto, no como un proceso, tiene implicaciones negativas en la construcción consensuada de lineamientos para la acción formativa de los estudiantes de la Facultad. La principal implicación tiene que ver con la dificultad para el entendimiento entre los docentes y estudiantes de los tres programas, cuando de asumir conjuntamente metas de investigación o proyección social se trata, e incluso, en las actividades académicas de aula. Otras implicaciones, están relacionadas con el surgimiento de conflictos en las relaciones interpersonales, como consecuencia de lo anterior.

En relación con los docentes, también se confirmó que en general no asocian la existencia de un proceso de construcción con una fundamentación legal por lo menos en el nivel universitario, sin embargo aquellos docentes con amplia experiencia en niveles de educación básica revelaron mayores conocimientos sobre la importancia del PE.

Los participantes en el proceso de investigación identificaron un problema de desarticulación administrativo-académica entre los tres programas de la Facultad frente a diversas situaciones, lo que evidencia la no apropiación y objetivación de la identidad de la misma.

En términos generales las representaciones sociales de los docentes y estudiantes, expresadas en sus opiniones destacaron falencias importantes en cuanto a los procesos de planeación y cultura participativa, identificando claramente la existencia de un vacío entre las directrices generales contenidas en el PEI, y las específicas, contenidas en los PEP. Sus manifestaciones son concluyentes especialmente en lo atinente al proceso de participación en la formulación del proyecto educativo de la facultad.

La mentalidad de los actores está más que todo relacionada con visiones tradicionales de la administración educativa, es decir se espera que sean los directivos los promotores de la participación en el cuerpo de docentes y de los mismos estudiantes.

En la Facultad no existen procesos colectivos de reflexión, ni se generan espacios para el debate en torno a lo que es común en la Facultad, diluyéndose así cualquier iniciativa integradora que enriquezca la fundamentación del quehacer y la toma de decisiones ante las exigencias de la calidad.

Pese a que existen dificultades académico-administrativas en la facultad, los docentes reconocen también que hay elementos comunes que sirven de punto de partida para proceder en concordancia con el sistema de planeación participativa que llevaría a la formulación del proyecto educativo de facultad, en el cual se revelen la identidad y las intencionalidades de la misma.

8. RECOMENDACIONES

Que las Representaciones Sociales de los actores de la Facultad se resignifiquen para que se avance en la consolidación de la cultura participativa y en la construcción de conocimiento, la elaboración de consensos y la unidad en torno a los principios guías de la acción formativa.

Impulsar el desarrollo de una línea de investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias propias del estudiante de la facultad.

Fortalecer un colectivo representativo de la comunidad educativa que funcione a manera de comité curricular de la facultad que garantice procesos de integración e identidad de la misma.

Promover el empoderamiento de los docentes en el liderazgo de iniciativas innovadoras para la formación del perfil del egresado de la facultad y conformar un banco de propuestas de trabajo desde la participación para el mejoramiento de la calidad educativa.

A partir de las asignaturas existentes actualmente, comunes a los tres programas de la facultad y mediante una metodología participativa, identificar y divulgar el perfil de competencias del egresado de la facultad.

Direccionar el cúmulo de conocimientos y las disposiciones motivacionales existentes en los actores de la facultad para emprender el proceso de construcción colectiva necesaria que explicita la identidad de la misma.

Es necesario llevar a cabo el rediseño curricular correspondiente caracterizado por la innovación y la garantía del desarrollo de las competencias propias del egresado de la facultad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Astudillo, M., Clerici, J. & Ortiz, F. Estudios sobre las Representaciones de Docentes Universitarios en torno a la Formación Pedagógica y las innovaciones en la enseñanza. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Abric, J.C. (1994) "Prácticas Sociales y Representaciones. México, D.F. Ediciones Coyoacán.
- Araya, S. (2001). La equidad de género desde la representación social de las formadoras y los formadores del profesorado de segunda enseñanza. (Tesis para optar al grado de Doctor en Educación.). Universidad de Costa Rica. San Pedro, Costa Rica.
- Araya, S.(2002). Las Representaciones Sociales: ejes teóricos para su discusión. San José, Costa Rica.
- Banch, M.A. (2000) Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio. Conferencia sobre Representaciones sociales en Stirling, Escocia.
- Berger, P., Luckman, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores.

- Doise, W., Clémence, A., & Lorenci-Fioldi: (1984). Representaciones Sociales y Análisis de Datos. México, D:F Instituto Mora. En: Moscovici. S. "Psicología Social II" Ediciones Paidós, Barcelona, España. 469-494.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). "Profesionalización docente y cambio educativo". En Maestros: formación, práctica y transformación escolar. IICE. Miño y Dávila Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid. Editorial.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona. Editorial Paidós.
- Ibáñez, T. (1988) "Representaciones sociales: Teoría y métodos" En: Ideologías de la vida cotidiana". Barcelona. Editorial Sendai.
- Jodelet, D y Guerrero, A. (2000). Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales. (Coord.) UNAM, Facultad de Psicología, México.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En: Jodelet, D., Guerrero, A. (comp). (2000). Develando la cultura. México. Universidad Nacional de México. Primera edición. Pp. 7-30. ISBN. 968-36-8391-6.

- Jodelet. D. (1986) "La Representación Social: Fenómenos, conceptos y teoría". Barcelona. Paidós.1986.
- Lobato, A. Representaciones Sociales de los Docentes sobre la investigación en las facultades de Educación: antecedentes, tendencias y ausencias. (Tesis de doctorado).
- Lobato, A. (2009). Representación, Representación Colectiva y Representación Social: Diferencias conceptuales y Dificultades Investigativas. Revista Ethos Y Episteme, X. Pp 21-30.
- Martínez Boom, A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Antropos. Barcelona.
- Medina, J. (2003). Visión compartida de futuro.
- Moscovici, S. (1979) "El Psicoanálisis, su imagen y su público". Argentina. Editorial Huemul.
- Moscovici, S. (1986). Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas.
- Perera, M (2002) La Teoría de las Representaciones Sociales en las Ciencias.

- Rodríguez, T & García Curiel, M. (compiladores) (2007). Representaciones Sociales Teoría e Investigación. Universidad de Guadalajara. México.
- Seidmann, S; Thomé, S & otros. (2008). Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación transnacional. Universidad de Belgrano. Departamento de Investigaciones.
- Vergara Quintero, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales., 6(1), 55-80. Recuperado de [http:// Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv](http://Rev.latinoam.cienc.soc.niñezjuv). Manizales
- Wolfgang, W & Flórez-Palacio, F. Apuntes sobre la Epistemología de las Representaciones Sociales, ensayo. Redalyc ,vol 22. 2010. Pp 139-162. México.

10. ANEXOS

Anexo 1. GUIA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE-CECAR

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Apreciados docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, el siguiente instrumento de recolección de información, pretende identificar las significaciones que se poseen frente a aspectos relacionados con el PEF

Fecha:

Nombre y Apellido:

Programa:

Objetivo: Conocer la percepción de los docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales frente a la existencia de procesos de construcción e identidad de la Facultad.

- 1- ¿De acuerdo con su fundamentación teórica y su práctica docente en que consiste un Proyecto Educativo de Facultad?
- 2- ¿De qué manera ha participado en la elaboración de un proyecto educativo de Facultad?
- 3- ¿Que significado tendría para usted como docente o estudiante la existencia de un PEF para la Facultad de Humanidades explícito en un documento hecho público?
- 4- ¿Que aspectos o hechos identifica como evidencia de cultura participativa en la Facultad de Humanidades?
- 5- En la forma como se asume la planeación académica y curricular en la Facultad, señale ejemplos de aspectos positivos y negativos presentes en este proceso.

Anexo 2. GUIA DEL TALLER INVESTIGATIVO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE-CECAR FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

TALLER INVESTIGATIVO

PARTICIPANTES: DOCENTES, COORDINADORAS ACADÉMICAS Y DECANO DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES.

OBJETIVO: Determinar elementos sustanciales para proponer la metodología de construcción del PEF.

MOMENTOS:

ANTES: convocatoria a través de tarjetas (ilustración del evento) correos electrónicos y llamadas telefónicas. Establecimiento de la fecha, lugar y hora.

DURANTE:

*Bienvenida

*Instalación del evento

*Presentación sobre la normatividad de los Proyectos Educativos.

*Presentación de un caso: Proyecto Educativo X

* De manera individual deben responder las siguientes preguntas, en un tiempo no máximo de 15 minutos:

1. ¿Cuál es la principal razón para formular un PEF en Humanidades y Ciencias Sociales en CECAR?
2. ¿Cómo materializar la participación de todos los actores en el proceso de construcción del PEF de Humanidades y Ciencias Sociales?
3. ¿Cuál es la estructura que debe tener la propuesta metodológica de construcción del PEF teniendo en cuenta el antes, durante y después: orden de las partes, como debe conformarse el equipo humano responsable de manera que se garantice la participación y la pluralidad?

*Se registra en tarjetas los productos del trabajo de los participantes y posteriormente se socializa en subgrupos para presentar un trabajo consensuado por subgrupo.

Anexo 3.MATRIZ DE DATOS:

CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE PROYECTO EDUCATIVO DE FACULTAD

ESTUDIANTES	DOCENTES	COORDINADORAS	DECANO
En la conceptualización de los estudiantes tienen ideas muy generales y lo ven como algo hecho para otros. Predomina el concepto de plan, diseño relacionado con los contenidos curriculares. Sobre las conceptualizaciones de los estudiantes encontramos que predomina la conceptualización del PE como plan, con visión tradicionalista, plan para diseñar acciones, para lograr objetivos, para el mejoramiento institucional, para lograr objetivos y metas, para explicitar lineamientos a seguir. Por otra parte hay referencias al PE como dispositivo para	En los dos docentes se ven las dos concepciones como producto y como proceso. De igual manera los docentes en su mayoría privilegian la posición de ver el PE como un documento no como un proceso de construcción de consensos en torno a los alcances de la formación y para el desarrollo humano. Sin embargo hay algunos que se refieren a conceptualizaciones aproximadas al deber ser del PE. Y las intencionalidades que convoca como se puede observar en las	Las coordinadoras de los tres programas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales definen el PE en términos guía, documento y derrotero a seguir de una Facultad tienen un significado de recetario. El significado del concepto está referido al producto del proceso de formulación, el énfasis esta en lo que resulta mas no en el proceso humano de construcción colectiva de consenso.	En tanto que el Decano lo define como proceso de planeación institucional, construido participativamente con la comunidad académica, articula los conceptos comunidad académica y contexto social en torno a resultados relacionados con el desarrollo del país.

responder a necesidades específicas de la educación tales como la metodología educativa, la forma de calificar. Se encuentra la conceptualización mas elaborada “proceso de planeación organizada dirigida a estudiantes y actores comprometidos con el desarrollo de la región a través de la institución educativa con la participación de investigadores para identificar la problemática existente y darle solución”. Está ligada al contexto, es una concepción con un significado social.

frases “Representa los ideales, aspiraciones académicas de la Facultad, Fines de la educación” , definición de la intencionalidad de la educación, expresa de manera explícita todo lo que tiene que ver con los procesos formativos, ”El proyecto educativo es un hacer claro y consciente, practico y operativo, la intencionalidad o fines de la educación”

Anexo 4.MATRIZ DE DATOS:

PARTICIPACIÓN EN LA FORMULACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS

ESTUDIANTES	DOCENTES	COORDINADORAS	DECANO
Creando el proyecto seleccionando la muestra.	En la conceptualización del proyecto, en la comisión metodológica de un colegio, en un equipo conformado por el rector liderando la sintonización del grupo de padres da familia y estudiantes, encuestando, en plenarias, analizando y proponiendo en CECAR a la fundamentación pedagógica, teórica, filosófica y epistemológica, en la construcción de la misión, en la identificación de los valores corporativos, mesas de trabajo, analizando y redactando propuestas de objetivos, justificación y pensum del prog Ciencias del	En la recolección de información *Organizando los grupos de trabajo, asignando las funciones, participando la búsqueda de antecedentes *como coordinador del programa	En mesas de trabajo para disertar y analizar los diferentes factores que comprenden un PE

Deporte, en un programa académico.,
propositivamente orientando la elaboración de los planes de estudio, el horizonte institucional, el reglamento y normas de convivencia.

Anexo 5.MATRIZ DE DATOS:

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO EN LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

ESTUDIANTES	DOCENTES	COORDINADORAS	DECANO
Sirve para mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje, habría mayor impacto de la Facultad, se mejoraría la calidad educativa, se sabría mejor hacia donde va la Facultad, mejoraría el aprendizaje, mejoras en la educación, abriría mejoras posibilidades participativas para los estudiantes.	posibilita colocar en dialogo a los actores del proceso educativo, la construcción conjunta de la comunidad educativa, sería un espacio común para compartir expectativas y posiciones frente al proceso educativo, es el ideal de la institución, daría claridad sobre todos los procesos pedagógicos, permitiría el crecimiento académico, daría claridad en los lineamientos, permitiría avanzar	Definitivo para avanzar con calidad, daría claridad en el tiempo, posibilitaría la planeación participativa dando coherencia a la relación docente-política institucional- muestra de una planeación integral, articularia los tres programas para la formación d los estudiantes.	Mucha importancia, permite buscar una identidad académica y pedagógica de la Facultad, mejorar la calidad y adelantar mejores procesos de planeación.

	en esa claridad, claridad hacia donde va la Facultad sobretodo el componente pedagógico, proporciona conocimientos teóricos y metodológicos sobre el quehacer académico- pedagógico, es como la brújula para la formación integral del estudiante y el desarrollo de sus competencias, significaría tener un rumbo claro y definido, permitiría a la facultad unificar acciones y caminos, permite crear el debate y enriquecerlo mutuamente, generaría mayor coherencia y	
--	--	--

	cohesión en las prácticas educativas, más coherencia en el proceso formativo en los tres programas de la facultad.		
--	---	--	--

Anexo 6.MATRIZ DE DATOS:

CULTURA PARTICIPATIVA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
SOCIALES

ESTUDIANTES	DOCENTES	COORDINADORAS	DECANO
Actividades planificadas por docentes y aprobadas algunas veces por estudiantes, comités curriculares, se acuerda con los profesores el método de calificación, participación de estudiantes en decisiones para procesos académicos, escuelas de formación integral incluidas en el proyecto TAE, eventos de socialización de investigaciones, actividades de evaluación de los programas, planeación	Participación en comités curriculares y consejo de facultad, reuniones, propuestas debates talleres, conformación de los semilleros de investigación, desarrollo de investigación, elaboración de artículos, socialización de los planes de aula con los estudiantes, convocatoria a docentes, administrativos, personal de servicios para realizar talleres. Capacitación y evaluación,	Construcción del PEI, documentos para la obtención del registro calificado, actividades del comité curricular, actividades del consejo de facultad, actividades en Bienestar Universitario, participación en junta directiva y sala general, realización de ajustes a los programas académicos, elaboración de planes de acción, planes de mejoramiento.	Proceso de escogencia de representantes estudiantiles mediante voto directo y democrático.

actividades
curriculares.

autoevaluación y
preparación para
afrontar los procesos
de acreditación,
talleres para
desarrollo de
competencias,
eventos masivos con
universidades,
socialización de
programas y planes
de aula, reuniones
de docentes de
inicio de semestre.

Anexo 7.MATRIZ DE DATOS:

CARACTERISTICAS DE LA PLANEACIÓN EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS SOCIALES

ESTUDIANTES	DOCENTES	COORDINADORAS	DECANO
Es la organización del plan de aula académico y el cumplimiento del mismo, las estrategias utilizadas por los docentes y que ayudan en el aprendizaje y rendimiento académico del mismo por ejemplo la secuencia en los contenidos manejados por semestre. Planes más organizados, una mejor educación, no conocen ningún aspecto (3) integración con otras universidades para socializar experiencias, participación de los	Nuevo aire con el decano nuevo, modernización de la Facultad, orientación de los nuevos procesos acciones en pro de mejorar los procesos académicos de los programas impulso a la investigación y formación docente, apoyo a los proyectos y gestión de otros. La definición del plan de acción, planes de acción propuestos por ejes permiten organizar actividades para el buen desarrollo y crecimiento académico, existen	Negativo: Poco compromiso de los docentes, falta de espacios y tiempo para el desarrollo de las actividades propias de la planeación. Lineamientos no muy claros por parte de la dirección de CECAR. No hay liderazgo no hay procesos. Hay poco conocimiento de los procesos y procedimientos para realizar las actividades de planeación. Corto tiempo para realizar las actividades de planeación.	Se ha logrado una dinámica de participación de la coordinación de Trabajo social y psicología, Negativo: Debil participación del estamento estudiantil.

estudiantes en sitios los espacios
 asignados para académicos para
 practicas dialogar sobre la
 profesionales, planeación de los
 intercambio de distintos aspectos
 experiencias de relacionados con la
 practica, en los vida académica, o
 resultados se nota la sea se les pregunta
 planeación. Materias a los docentes, se
 que se dan en cada pregunta en esta
 semestre dependiendo misma línea. Exacto
 del programa que se La existencia del
 maneje. Temas que comité curricular. A
 tratan en cada nivel de la
 asignatura. universidad hay

Poca participación de
 los estudiantes. No
 conocen (3) no
 responden(2) no
 tienen en cuenta la
 voz del estudiantado
 ni se socializa la
 planeación. Temas
 inconclusos y poca
 profundidad en
 materias importantes.

planeación
 estratégica y tiene
 unos determinados
 componentes a
 través de los cuales
 los programas
 tienen que hacer su
 propio plan de
 acción. Los planes
 académicos y de
 aula.

Falta de
 comunicación con la
 decanatura y
 docentes del

programa, falta de articulación de las acciones del programa con los de la Facultad. No se evidencia el cumplimiento del plan de acción en ocasiones se programan demasiadas actividades, el proceso esta mas dirigido a profesores que cumplen tiempos y deja por fuera a docentes que interactúan con el estudiante de manera significativa (catedráticos). Falta informar sobre el proceso y desarrollo de la planeación para hacer seguimiento a lo que se propone, la participación del docente es muy baja en el seguimiento,

solo se reciben
órdenes de acción
mas no se
construyen espacios
de participación.

Los comités
curriculares se
centran mas en
cuestiones
administrativas y los
procesos de
estudiantes
(deserción escolar,
bajo rendimiento)
no se tratan casi en
los comités
curriculares.

Muchas de las cosas
que se dicen allí no
se llevan a cabo.

Los catedráticos no
conocen muy bien
los procesos de
planeación de la
Facultad. Exagerado
formalismo de los
planes académicos.