

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES A LA LUZ DEL HORIZONTE
PEDAGÓGICO SOCIOCRÍTICO: UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA**

LAURA VIANEY BARRERA RODRÍGUEZ

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2017**



MED177
2017
EJ 1

1323994

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES A LA LUZ DEL HORIZONTE
PEDAGÓGICO SOCIOCRTICO: UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA**

LAURA VIANEY BARRERA RODRÍGUEZ

Investigación presentada para optar al título de magister en educación

Tutora:
Cecilia Dolores Correa De Molina

Línea de investigación: prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BARRANQUILLA
2017**

Dedicatoria

*A Dios que es mi guía y fortaleza en
cada instante de mi vida.*

Agradecimientos

A mi familia, quienes siempre han estado para apoyarme en cada paso de mi vida.

A mi hija, por alentarme con sus ocurrencias que siempre afloran mis sonrisas.

A mi esposo, por su comprensión y acompañamiento en este proyecto.

A mis amigos, quienes siempre me animaron en la consecución de este logro.

A la Doctora Cecilia Dolores Correa de Molina, por su dedicación y paciencia en la realización de éste proyecto, por ser guía y modelo a seguir.

Tabla de contenidos

Introducción.....	9
Capítulo I. El problema.....	12
Planteamiento y formulación del problema.....	12
Prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del horizonte pedagógico sociocrítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.....	12
Objetivos.....	18
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos.....	18
Justificación.....	19
Capítulo II. Marco referencial.....	22
Estado del arte.....	22
Emancipación, transformación, autonomía...Características fundamentales del Horizonte Pedagógico Sociocrítico – HPSC.....	31
Referentes teóricos.....	37
La práctica pedagógica y los discursos que circulan en ella.....	38
El Horizonte Pedagógico Sociocrítico HPSC. La carta de navegación Institucional.....	44
CAPÍTULO III. Referentes metodológicos.....	54
Paradigma de investigación.....	54
Tipo de Investigación.....	55
Enfoque de investigación.....	56
Sujetos participantes.....	57
Técnicas, instrumentos y procedimientos.....	61
Fases de la investigación.....	63
Categorías teóricas deductivas resultado de la indagación documental.....	64
Técnicas de análisis de la información.....	68
Capítulo IV. Análisis de la información.....	70
Los discursos circulantes en las prácticas pedagógicas de los docentes.....	70
Relaciones y conexiones entre las prácticas pedagógicas y el Horizonte Pedagógico Socio-crítico..	94
Propuesta.....	125
Lineamientos para un proceso reflexivo de la práctica pedagógica de los docentes de la universidad simón bolívar sede Cúcuta.....	125
Fundamentos pedagógicos.....	126
Proceso de selección e inducción docente.....	129
Conclusiones.....	139
Recomendaciones.....	142
Referencias.....	144
Anexos.....	149

Índice de figuras

Figura 1. Modelo Pedagógico.....	52
Figura 2. Representación gráfica de la comprensión de la hermenéutica para esta investigación..	55
Figura 3. Desarrollo metodológico de la investigación.....	64
Figura 4. Categorías y subcategorías teóricas iniciales.....	64
Figura 5. Etapa del análisis de la información.....	69
Figura 6. Proceso de categorización investigativa.....	75
Figura 7. Estructura de los programas analíticos en la Universidad Simón Bolívar.....	77
Figura 8. Revistas Institucionales Indexadas en Publindex.....	82
Figura 9. Relación de Publicaciones No Seriadas 2007-2015.....	83
Figura 10. Componentes de reflexión pedagógica (metodológico, evaluativo, tecnológico, fuentes de información).....	91
Figura 11. Componentes de reflexión pedagógica (pedagógico, didáctico, temático, interactividades).....	92
Figura 12. Recurrencias de la subcategoría Conocimiento del HPSC.....	104
Figura 13. Recurrencias de la subcategoría Papel del docente – HPSC.....	115
Figura 14. Apuesta pedagógica 2016-2017.....	133
Figura 15. Relación de módulos con ejes y fases del diplomado.....	136

Índice de cuadros

Cuadro 1. Relación de docentes participantes en la investigación.....	58
Cuadro 2. Relación de estudiantes participantes en la investigación.....	61
Cuadro 3. Cuadro de categorías Iniciales.....	65
Cuadro 4. Preguntas orientadoras a partir de las categorías teóricas iniciales.....	67
Cuadro 5. Códigos para fuentes de la investigación.....	68
Cuadro 6. Códigos para categorías generales y subcategorías.....	69
Cuadro 7. Triangulación de resultados discurso pedagógico.....	79
Cuadro 8. Grupos de Investigación del CEDEP.....	81
Cuadro 9. Cuadro de relación de diferentes posturas de los docentes frente a la evaluación.....	87
Cuadro 10. Triangulación y recurrencias de práctica pedagógica – formación del estudiante.....	96



Anexo A. Política de protección de datos.....	149
Anexo B. Diario de campo.....	150
Anexo C. Validación de Instrumentos.....	151
Anexo D. Entrevista.....	156
Anexo E. Programa analítico.....	157
Anexo F. Matriz de programas analíticos.....	161
Anexo G. Sistematización entrevista en profundidad.....	165
Anexo H. Sistematización de observación participante.....	166
Anexo I. Evaluación aplicada por los sujetos de investigación.....	197
Anexo J. Sistematización grupo de discusión.....	169

Introducción

La presente investigación tenía como fin entrar a comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, a la luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico (HPSC), así como sus relaciones y conexiones con los procesos formativos de los estudiantes. En concordancia con lo anterior, es de reconocer la importancia de caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros, ya que al indagar en las mismas se convierte en una pauta para entrar a posibilitar la reorganización de los sujetos epistémicos que han sido constituidos históricamente y que funcionan como verdaderos obstáculos pedagógicos para posibilitar transformaciones educativas significativas, y desde esta perspectiva permitirá hacer más coherentes sus discursos con sus prácticas pedagógicas y encontrar la materialización del horizonte pedagógico que la Universidad orienta.

De igual forma al revisar que gran parte de los docentes universitarios son profesionales de diferentes disciplinas pero no son profesionales de la educación, se puede entender que realizar una caracterización de su práctica pedagógica resulta no ser una tarea común y aún más si se tiene que gran parte de los profesores universitarios rechazan cualquier tipo de relación con la pedagogía y la práctica pedagógica pues las disciplinas y las profesiones no parecen tener relación con la educación y la formación.

Lo anterior permite entender la importancia de ingresar como instituciones de educación superior en el estudio de las prácticas pedagógicas de los maestros ya que esas prácticas pueden estar en sentido contrario de las pretensiones de formación de la institución. De acuerdo a lo anterior, se entenderá la práctica pedagógica como el espacio que nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. El estudio fue abordado desde la etnografía, ya que el objetivo inmediato es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado en este caso de los docentes, pero su intención y mirada más lejana es contribuir en la comprensión de las prácticas pedagógicas de los mismos. Los sujetos participantes involucrados fueron los docentes y estudiantes de los diferentes programas de pregrado de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.

Las técnicas utilizadas fueron la observación participante, los grupos focales, la entrevista a profundidad y el análisis documental. De la presente investigación se tiene como una de las conclusiones principales que los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, se encuentran atravesados mayormente por un Discurso Oficial (DO), impregnando la institución desde su propio Campo de Recontextualización Pedagógico (CRP), de acuerdo a ello se puede dar cuenta, que las prácticas pedagógicas de carácter instruccional y regulativo pasan hacer parte del día a día de la formación del estudiante, y de la relación docentes-estudiantes y docentes-directivos.

Lo anterior conlleva a encontrar una brecha entre la formación que se lleva a cabo y lo planteado por el HPSC de la Universidad, el cual busca a través de la formación despertar las conciencias y la autonomía de los estudiantes, y propone una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad. La dependencia en su gran mayoría viene estipulada desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional - MEN y el Consejo Nacional de Acreditación - CNA, que terminan tendiendo un velo al Horizonte Pedagógico Sociocrítico declarado por la institución.

Capítulo I. El problema

Planteamiento y formulación del problema

Prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte pedagógico Sociocrítico, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

Las Instituciones de Educación Superior desempeñan un rol de suma importancia en la formación de talento humano, ya que son reconocidas cada vez más como instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países; y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida.

Así lo deja ver la UNESCO (2008) la cual plantea que “La educación superior es una fuerza motriz del desarrollo cultural, social y económico de las naciones y las personas, como factor endógeno de aumento de capacidades y promotora de los derechos humanos, la solidaridad intelectual internacional, el desarrollo sostenible, la democracia, la paz y la justicia”. De acuerdo a lo anterior se aprecia que la misión de las Universidades no se queda solamente en el campo académico sino que trasciende al desarrollo y calidad de vida.

La universidad es una institución de larga y compleja historia dependiendo ésta de la época y el país en que se ha desarrollado, por lo tanto, se puede observar desde diferentes ángulos para dar cuenta de los fines de la misma. Para este caso se entenderá la Universidad como el espacio pedagógico en la medida en que se dan las reflexiones necesarias de las prácticas ocurridas al interior de la misma, pues según los planteamientos de Foucault, Las prácticas como fuente o pozo de significados adquieren la capacidad de operar como esquemas organizadores que orientan la conducta de los individuos que construyen referentes de *identidad* individual y colectiva, así se determina que en toda teoría subyace una práctica y esta puede llegar a institucionalizarse, hecho que cumple funciones básicas en los ordenamientos sociales. La institucionalización es la consecuencia de la ejecución acumulativa de las acciones, de su conservación y de su propagación.

Las Universidades promulgan en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), (en el caso colombiano Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994) horizontes pedagógicos acordes con el contexto, su visión y propósitos de formación pero, el encuentro de discursos mediados por los diversos elementos que acogen a la educación como principal receptor, crea un escepticismo frente sí las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros en el aula se encuentran en relación con el horizonte pedagógico que plantea la institución en la cual labora, o si las prácticas pedagógicas están mediadas no solo por discursos externos que llegan a las aulas como cobertura,

calidad y competencias sino también por elementos dados desde la experiencia de ser maestro en algunos casos sin los lineamientos pedagógicos y didácticos consientes que debería tener el maestro.

De acuerdo a lo anterior la UNESCO (2008), señala que profesores y profesoras que se inician profesionalmente, a la hora de "hacer clases", tienden a refugiarse en sus imágenes previas (de los profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela), o se someten inmediatamente a las demandas del contexto escolar en el que deben trabajar, es decir, "aprenden" en su temprana experiencia docente, lo que hace suponer que des-aprenden lo aprendido en la formación inicial o re-aprenden experiencialmente a través de su propia práctica a ser profesores.

El caso de la Universidad Simón Bolívar, entidad que promueve desde sus inicios un horizonte pedagógico sociocrítico, que va en concordancia con su filosofía y misión educativa emprendida desde hace ya más de cuarenta años y que dentro de su estructura académico-administrativa cuenta con el Departamento de pedagogía quien apoya los procesos académicos de la Universidad mediante la asesoría y la reflexión pedagógica, dicho ente cuenta con una estrategia troncal denominada "*Bitácora Docente: Instrumento de Reflexión Pedagógica*", el cual busca proponer aportes a la reconfiguración de la relación docente – currículo, docente-saber y docente-estudiante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La anterior estrategia de reflexión pedagógica se implementa en la actualidad en la Universidad Simón Bolívar tanto en la sede central como en la Sede Cúcuta, es factible percibir un desinterés por parte del docente en cuanto a la necesidad de reflexionar e investigar la práctica pedagógica, en considerar la interdisciplina como una estrategia para la solución de problemas en el aula, en fortalecer los conocimientos pedagógicos, en la planeación curricular por competencias y en plantear y desarrollar estrategias didácticas y evaluativas acordes a los procesos de formación.

De lo anterior, se podría deducir que se encuentran maestros que probablemente se aferran a la comprensión de mundo desde su construcción personal, académica e histórica que ha legitimado a través de prácticas fundamentadas en concepciones de enseñanza y aprendizajes estáticas, correspondientes a su propia experiencia formativa, que en la mayoría de los casos es reproducida, sin contemplar las apuestas de la institución hacia la formación. Si la anterior apreciación hace parte de la realidad que se vive en las aulas de clase, entonces muy probablemente lo que se puede encontrar son prácticas pedagógicas impregnadas de la experiencia y muy poco de elementos pedagógicos transformadores.

Desde otro aspecto, los constantes debates acerca del mejoramiento de la calidad institucional (registros calificados, acreditación y reacreditación institucional) vistos

desde el componente académico, parece quedarse en la estructuración de cursos que responden a créditos e intensidades horarias establecidas y el problema didáctico ha sido reducido a la visión de estrategias pedagógicas, por lo tanto, se ha dejado por fuera las discusiones de fondo que tienen que ver con el tipo de maestro que tiene la universidad y el tipo de estudiantes que enfrenta, es decir, estos tipos de discursos pueden estar creando un velo que no ha permitido que la universidad se preocupe por dar una verdadera dimensión a los procesos de calidad desde la comprensión de los diálogos existentes entre las formas como docentes y estudiantes se relacionan en torno a las prácticas pedagógicas, para el planteamiento de estrategias acordes a los problemáticas sustanciales frente a la formación y en relación con el enfoque pedagógico propuesto.

En concordancia con el anterior planteamiento es de reconocer la importancia de caracterizar las practicas pedagógicas de los maestros, pues retomando a Perafán (2005:58) "Indagar las concepciones de conocimiento que instituye a los docentes, es una manera de posibilitar la reorganización de los sujetos epistémicos que han sido constituidos históricamente y que funcionan como verdaderos obstáculos pedagógicos para posibilitar transformaciones educativas significativas" y desde esta perspectiva hacer más coherentes sus discursos con sus prácticas pedagógicas y encontrar la materialización del horizonte pedagógico que la Universidad orienta.

Igualmente la universidad en torno a la calidad requiere hacer una revisión interna en este sentido, puesto que el desconocimiento de estas relaciones puede impedir que los discursos que circulan al interior de las prácticas evidencien coherencias con las propuestas institucionales y se sigan dando prácticas aisladas, determinando propuestas ajenas a las verdaderas necesidades del estudiante, y del entorno, sin posibilidades de cambio; Por ello, como lo plantea Murcia en estudios similares realizados en la Universidad de Caldas: "lo más importante para valorar-autoevaluar la universidad es investigar la dinámica que se genera en la vida cotidiana de la institución" (Murcia, 2009, p.101), buscando que los planteamientos de la institución se vean reflejados verdaderamente en sus prácticas, así "Investigar sobre concepciones de los docentes desde un punto de vista cualitativo es pues, crear condiciones para la transformación en la escuela" (Perafán, 2005, p, 58). De acuerdo a lo anterior cabe preguntarse ¿Qué conexiones se dan entre las prácticas pedagógicas de los maestros y el horizonte pedagógico sociocritico propuesto, en relación con la formación de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta? Al anterior cuestionamiento se derivan los siguientes en concordancia con los objetivos del proyecto ¿Qué discursos pedagógicos circulan en las prácticas pedagógicas de los maestros de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta?, ¿Qué aportes se establecen para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, desde la comprensión de la práctica pedagógica existente a la luz del horizonte pedagógico socio-crítico?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico, con el fin de aportar al proceso formativo de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta.

Objetivos específicos

Caracterizar los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta a la luz del HPSC.

Reconocer las relaciones y conexiones entre las prácticas pedagógicas caracterizadas y el Horizonte Pedagógico Sociocrítico propuesto por la Universidad Simón Bolívar.

Proponer lineamientos para un proceso reflexivo de la práctica pedagógica de los docentes que propendan por la retroalimentación del proceso de formación del estudiante de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.

Justificación

Desde hace ya varios años tanto en el contexto nacional como internacional se han volcado las miradas hacia las prácticas pedagógicas de los maestros, ya que ese espacio pedagógico se convierte en clave para pensarse el currículo, la evaluación, la didáctica entre otros aspectos fundamentales para el proceso formativo, no obstante a nivel regional son escasos los trabajos realizados al respecto, en ese sentido se pueden encontrar a nivel de educación superior caracterizaciones de prácticas pedagógicas de maestros de unos programas académicos en específico o estudios de caso, al igual que un estudio realizado frente al tipo de maestro de ciencias naturales con que cuentan las instituciones de educación básica y media de la ciudad de San José de Cúcuta.

Adicionalmente, gran parte de los docentes universitarios son profesionales de diferentes disciplinas, pero no son profesionales de la educación, se puede entender que realizar una caracterización de su práctica pedagógica resulta no ser una tarea común y aún más si se tiene que (Díaz, 2000 citado por Urbina, 2005) "los profesores universitarios a menudo desacreditan y rechazan cualquier vínculo con la pedagogía y la práctica pedagógica pues las disciplinas y las profesiones no parecen tener relación con la educación y la formación". Lo anterior permite entender la importancia de ingresar como instituciones de educación superior en el estudio de las prácticas

agógicas de los maestros ya que esas prácticas pueden estar en sentido contrario a las pretensiones de formación de la institución.

De igual forma en el contexto actual los discursos de la calidad, competencias y otros desde un enfoque empresarial llegan en todos los sentidos y las IES no son ajenas a esos discursos, desde el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Acreditación y hoy en día hasta desde COLCIENCIAS llegan estos, por lo que se debe tener claro con que práctica pedagógica cuenta la universidad y desde como se piensa la formación acorde con su horizonte pedagógico, misión y principios establecidos, de modo que estos nuevos discursos ingresen pero manteniendo que la base discursiva pedagógica se encuentre en sintonía de la formación determinada por la institución.

En el caso de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta en la actualidad se encuentra un avance en la caracterización de las prácticas pedagógicas a través de la Observación Docente, pero se hace necesario un estudio etnográfico que permita no solo verificar sino comprender los discursos que circulan y el saber pedagógico constituido en las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula con el fin de poder relacionarlas con el HPSC que plantea en el PEI.

En consecuencia, esta investigación cobra significado desde el mismo momento que se pretende reconocer la universidad como ese espacio pedagógico donde se encuentran los diversos discursos que subyacen en las prácticas pedagógicas de los maestros y donde se reconocen las prácticas pedagógicas como un aspecto sustancial del logro de la calidad educativa, por lo tanto para la Universidad Simón Bolívar, Sede Guayaquil es de relevancia contar con la caracterización de la práctica pedagógica de los maestros y su relación con el horizonte pedagógico que propone ya que con estos elementos se puede impactar en el Proyecto Educativo Institucional, en el ámbito curricular y didáctico, en el plan de desarrollo profesoral, en los procesos de evaluación institucional y de igual manera aporta al fortalecimiento de la investigación de prácticas pedagógicas y horizonte pedagógico sociocrítico liderado a nivel institucional por el Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía (CECPEP), al cual se aporta con los resultados de este estudio la estructura metodológica para la comprensión de las prácticas pedagógicas y a su vez elementos para seguir alimentando los estudios del HPSC, lo anterior llevando a la publicación de un artículo científico completo de resultados.

De acuerdo a lo anterior el aporte también se refleja a nivel internacional y nacional entorno a los diferentes grupos que tienen como línea de estudio las prácticas pedagógicas, en especial el grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad de Antioquía.

Capítulo II. Marco referencial

Estado del arte

Para el desarrollo del presente capítulo se hizo necesario la indagación en bases de datos científicas, con la intencionalidad de rastrear y fundamentalmente ubicar el objeto de estudio de la presente investigación en otros contextos internacional y nacional.

Prácticas pedagógicas: objeto de estudio cada día de mayor relevancia para lograr los fines de la investigación.

En cuanto a las prácticas pedagógicas de los maestros se ha realizado un gran número de estudios tratando de comprender las mismas y buscando generalmente caracterizar al maestro, ver su aporte a la formación desde la práctica pedagógica que desarrolla o simplemente indagando la didáctica y evaluación utilizada en coherencia con el horizonte pedagógico o currículo institucional planteado.

De acuerdo a lo anterior y al presente proyecto se inicia tomando como referente internacional al sociólogo británico Bernstein (1988) en el libro que reúne un compendio de conferencias dadas en Santiago de Chile a finales de 1985 y 1986: Poder, Autoridad y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural. El libro aborda temas

rales como la transformación de las relaciones de poder en principios de comunicación y las reglas profundas de todo dispositivo pedagógico, en este sentido se puede entender de vital importancia la relevancia en la caracterización que hace el autor a la práctica como práctica pedagógica visible e invisible de los maestros, considerando que la lógica interna de la práctica pedagógica como trasmisor cultural es organizada por un conjunto de tres reglas (jerarquía, secuencia y criterio) y que la naturaleza de estas reglas actúa selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica y que en esta a su vez establece un discurso pedagógico que puede ser horizontal o vertical, autónomo o institucionalizante "Hacia una sociología del curso Pedagógico". (Bernstein, 2000).

Una referencia necesaria en el campo de la pedagogía lo constituye el trabajo realizado durante años por el grupo de historia de las prácticas pedagógicas de la Universidad de Antioquía, especialmente el de la Dra. Zuluaga (1999), denominado "Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de estudio", editado por la Universidad de Antioquia; sintetiza parte de los avances de las investigaciones realizadas por el grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Define el campo conceptual de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y su desarrollo en la práctica en Colombia. Este trabajo dota a los maestros de un importante cuerpo teórico y metodológico para enfrentar las políticas educativas, para redefinir su papel en la educación y destacar la pedagogía como la práctica y el saber que le da su

tividad cultural, desde este referente de práctica pedagógica se centra el presente día.

Estudiar las prácticas pedagógicas y los discursos que a través de ella circulan cobra sentido cuando autores como Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. desde su obra con su obra "Comprender y transformar la enseñanza" (1999) presentan un análisis frente a los problemas y prácticas que han sido y son esenciales para llenar de sentido y significado la realidad de la enseñanza, sostienen que sin comprender lo que sucede, la práctica pedagógica es una reproducción de hábitos y supuestos dados, o respuestas que los profesores dan a demandas y consignas externas, por lo tanto proponen conocer la realidad heredada, discutir los supuestos de cualquier respuesta y sus posibles consecuencias como una opción ética y profesional de las personas dedicadas a la docencia.

La anterior permite comprender que las prácticas pedagógicas de los docentes ayudan a develar la incidencia de los discursos externos en las mismas, al igual permite valorar el aporte de las prácticas pedagógicas, saberes y discursos que circulan en las instituciones frente a la formación de los estudiantes de acuerdo al horizonte pedagógico y perfiles definidos en los lineamientos institucionales.

En este sentido desde el ámbito latinoamericano también se encuentran
varias investigaciones frente al estudio y comprensión de la práctica pedagógica
o el del investigador Sergio Becerril del Instituto tecnológico de Querétaro en
1999, quien plantea un estudio denominado "Comprender la Práctica Docente:
Categorías para una Interpretación Científica" y del cual emerge el libro del mismo
autor que permite ver que el análisis de la práctica docente significa la posibilidad de
acercarse a los docentes, de explorar e indagar a partir de sensaciones y dudas que se
presentan en el ámbito cotidiano educativo, por lo tanto deja ver el sentido y significación
de la práctica docente.

De lo anterior subyace el cuestionamiento frente a la formación de los maestros,
la formación que aportan las Universidades y que cobran total relevancia cuando sus
graduados entran a ejercer en el campo educativo, así como lo plantea Agüero y
Kavsky, en "Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro: ¿qué formación
se requiere? (2003), en la cual proponen cinco pilares para promover un
cambio de paradigmas en la práctica pedagógica del profesorado: la ciudadanía, la
solidaridad, la empatía, el institucionalismo y el pragmatismo."

En ese sentido Lucarelli (2006:273) a través de su estudio denominado *Análisis
de las prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades Argentinas*,
propone el concepto de *praxis*, como la acción reflexiva, que puede transformar la teoría,

La teoría-práctica está sometida al cambio, y la relación que estas tienen se manifiestan en distintos ángulos, y ello permite buscar soluciones a la problemática de la formación de docentes universitarios a partir de la consideración de los procesos vivos en torno a sus prácticas.

Desde esta perspectiva los estudios no solo deben pretender la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes sino también encontrar la relación de las mismas con la formación que plantean las instituciones educativas con respecto a su docente pedagógico, así como lo afirma (Correa, 2004, p. 59, citado por Correa, 2011, p. 10) "durante muchos siglos la educación y, por ende, la práctica pedagógica de los docentes han estado mediadas por el paradigma de la simplicidad, en el que predomina una concepción reduccionista y limitada de la formación humana. Desde esta perspectiva paradigmática la educación se ha visto reducida a los cánones normativos fijos, semestres y niveles fijos, por yuxtaposición, así como a currículos y planes de estudios diseñados desde la externalidad de la realidad del sujeto y la realidad con la que él interactúa.

En la práctica pedagógica que está en juego día a día, minuto a minuto en las aulas y fuera de ella, es donde subyace la formación en relación a la filosofía, los valores e identidades institucionales entre otros aspectos pedagógicos por lo tanto se debe buscar entrar a hondar en las mismas como lo realizaron Torres 2011 en su trabajo

ado "Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de educación media en la región Caribe" donde encontraron como categorías emergentes: la intención de la práctica, el discurso pedagógico, las prácticas pedagógicas fundamentales, la práctica como preparación de la clase y los parámetros de regulación, siguiendo a Bernstein los autores, concluyen que desde las prácticas se identifican las características más visibles, centradas en el desempeño y la transmisión; considerando que en el curso hay un predominio de modelos tradicionales como soporte de la práctica, por lo tanto se focalizó en el docente, situación contraria a lo establecido en los lineamientos pedagógicos institucionales.

Lo anterior es de vital importancia porque las prácticas, saberes y discursos pedagógicos pueden ir por un camino y la institución en su visión y filosofía por otro. En la ciudad de Manizales reflexionando frente al impacto de las prácticas se dieron en la oportunidad de analizarlas y relacionarlas con el desempeño académico a través de la cartografía, para lo que plantearon el siguiente proyecto: *Prácticas Pedagógicas y Desempeño Académico: una mirada desde los docentes y estudiantes de dos colegios de salud de la ciudad de Manizales*, que da cuenta de la manera como los docentes dan sentido a sus Prácticas Pedagógicas y que la relación e implicación que perciben desde sus discursos y acciones impactan en el desempeño académico de los estudiantes, lo cual permitió también comprender los procesos educativos y los actores que se tejen en los escenarios educativos utilizados por los docentes.

De igual forma así como se puede llegar a encontrar que algunas prácticas pedagógicas no favorecen el rendimiento académico y la visión de las instituciones también se ha indagado sobre la situación contraria, como el caso de los investigadores, Mariluz Restrepo Jiménez y Rafael Campo Vásquez (2002), quienes realizaron un estudio titulado "la docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo", publicado por la Universidad Javeriana, donde utilizando un trabajo de construcción de excelentes prácticas docentes propias de la educación superior caracterizándolas a partir de su reconocimiento por parte de los estudiantes y de profesores pertenecientes a la pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, encontraron ejemplos con prácticas pedagógicas que incentivan el aprendizaje y coadyuva en la ejecución de los principios institucionales.

Continuando con el recorrido nacional se encuentra un gran aporte al estudio de prácticas pedagógicas y su implicación con la formación, la ponencia realizada por Alfonso. (2002), "Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior", realizada en el Encuentro Nacional de prácticas pedagógicas institucionales de la Universidad Surcolombiana, en Neiva, quien por su parte sostiene que la práctica pedagógica no es la simple docencia entendida como transmisión de contenidos e información y aunque muchas veces lo parezca así, ella implícita o explícitamente configura un acontecimiento complejo. Se trata de una noción

metodológica que designa los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos. Esta concepción de práctica pedagógica es de coherencia con la proclamada en esta investigación ya que de la práctica pedagógica en últimas depende la configuración y esta en marcha del horizonte de una institución desde su carácter de ente formador.

Al entender la práctica pedagógica como una noción metodológica, Gerardo Fán Echeverri, en "pensamiento docente y práctica pedagógica" (2005), muestra investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Aborda entre otros temas, el problema de la interacción como eje articulador donde se producen las actividades que entran en juego en la distintas acciones constitutivas de lo humano y coinciden en las concepciones de tipo positivista de los maestros, creando una serie de obstáculos pedagógicos y epistemológicos, lo cual genera tensiones y resistencias entre prácticas tradicionales y prácticas transformadoras.

A nivel de la región de los Santanderes se encuentran algunos trabajos representativos como es el caso del estudio "*De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios*" (2011), Escrito por Basto Universidad Santo Tomás. Bucaramanga, Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo. Los resultados

lenciaron un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, se predomina la práctica tradicional-conductista.

De igual forma Urbina, 2005 en la ciudad de Cúcuta realizó un estudio entorno a maestros que apasionan por el aprendizaje estudio de casos en la facultad de Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander" el cual destaca los aspectos positivos del quehacer de los maestros Colombianos caracterizando las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes que gracias a su labor, propician el proceso de aprender, los resultados permiten concluir que un docente apasiona por enseñar cuando: muestra vocación por su oficio, demuestra pasión por la ciencia que enseña, interactúa de manera flexible y democrática con sus estudiantes, demuestra dominio y domina la materia, posee valores como responsabilidad, honestidad y compromiso, motiva por la enseñanza y desarrolla una pedagogía innovadora, creativa, y con tendencia a la investigación.

En este sentido es de destacar a nivel de región la labor realizada por el grupo de investigación en pedagogía y prácticas pedagógicas - GIPPEP de la Universidad Francisco de Paula Santander quienes durante casi una década (2000-2010) se dedicaron a investigar y buscaron por identificar el tipo de maestro con que cuenta la región y el maestro que

forma la Universidad para la región, prueba de ello son los siguientes trabajos:

“lenguajes y saberes en las practicas pedagógicas de los docentes del área metropolitana de Cúcuta”, Sandra Susana Jaimes (2003). “Hacia una Formación de Maestros de Ciencia en el Marco de la Recontextualización del Conocimiento Científico”, Martha Cerquera, Jovany Gomez (2007). “Los imaginarios respecto a las prácticas pedagógicas en estudiantes y docentes de la educación superior. Caso de estudio: universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta”, Sandra Susana Jaimes Mora (2011). “Caracterización de la práctica pedagógica a través de estudio de caso en la enseñanza de la química en el programa de Licenciatura en Biología y Química de la Universidad Francisco de Paula Santander”, Laura Barrera (2011). “Caracterización De Las Prácticas Pedagógicas De Los Profesores Formadores En Química Desde El Saber Pedagógico Y Disciplinar”, Yurley Hernandez (2012).

Emancipación, transformación, autonomía... Características fundamentales del Horizonte Pedagógico Sociocrítico – HPSC

Hablar hoy en día de una educación que transforme sociedades está en boga, pero ¿cuál es la realidad que se vive? y ¿qué estudios entorno a horizontes pedagógicos que promuevan esta transformación se han realizado?, en este sentido se realiza la siguiente revisión que permite dar cuenta de lo planteado.

A nivel internacional y de gran relevancia se tienen los estudios realizados por Paulo Freire (1966) "Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa" el cual trata la problemática central de este estudio "la cuestión de la formación docente junto la reflexión sobre la práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central de este texto. Temática a la que se incorporará el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica..."

De forma coherente pero más contemporánea se tiene el libro "Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza *Una antología crítica*" de Giroux (2003). Donde es de relevancia para el presente estudio el primer capítulo "Fundamentos teóricos de la pedagogía crítica" ya que expone toda la construcción histórica de la pedagogía crítica desde la escuela de Francfort y su división entre la corriente Alemana y la francesa. El segundo capítulo "La pedagogía crítica en el aula" de total importancia en el momento de entrar a comprender las prácticas pedagógicas de los maestros de la Universidad entorno al HPSC.

Siguiendo con los autores citados anteriormente de carácter internacional se encuentra el libro "Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la Oposición" de Giroux. Siglo (2004), donde el Prólogo es realizado por Paulo Freire quien afirma "...Este libro de Giroux trata este problema crucial en una forma amplia y profunda, con un estilo sencillo pero nunca simplista. *Teoría y resistencia en educación* es un libro de

gran importancia y debería ser leído por todo aquel interesado en la educación, en la teoría social y en la práctica crítica." Para el presente estudio es de crucial relevancia la mención del anterior texto ya que en su primera parte teoría y discurso crítico, relaciona la teoría crítica con la práctica educativa retomando la historia desde la escuela de Frankfurt hasta la descripción de una teoría crítica de la educación. De igual forma hace un acercamiento al currículo oculto.

Rodríguez (1997), en su libro "Hacia una didáctica crítica" permite para este proyecto visualizar la teoría crítica desde la primera generación de la Escuela de Frankfurt a la teoría de la acción comunicativa. Referenciando y relacionando la Pedagogía crítica y la didáctica crítica y analizando de forma global el modelo didáctico ecológico-comunicativo. De igual forma referencia la autonomía institucional y el contexto como exigencias fundamentales de la didáctica crítica.

La investigadora Latinoamericana Nuñez (2002) junto con equipo investigadores de corte iberoamericano realizan el siguiente libro: "La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social" El texto en sus recorridos, pasa revista a diferentes temáticas que van dando cuenta de los retos del momento histórico y de las apuestas que al respecto realiza la pedagogía social. El presente estudio se centra en el segundo capítulo del libro en mención ya que plantea el estatuto de la pedagogía social y sus alcances.

Siguiendo con Núñez (2004) de la Universidad de Barcelona se retoma el artículo **"Viejos y Nuevos Paradigmas... ¿Qué pasa en pedagogía Social?"** "...presenta los paradigmas tradicionalmente reconocidos y apunta a señalar la validez de la categoría de "discurso" para fundar un nuevo modelo teórico de educación (social). Es decir, pretende mostrar cómo tal categoría abre un lugar diferente en el campo disciplinar que nos concierne, permitiendo la emergencia de una nueva formulación..."

Peleteiro (2005) en su artículo **"Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social"** explica algunos conceptos básicos en torno a la didáctica, la educación y la enseñanza en comunidades en situación de desventaja social. Otro aspecto que considera es la función holística que desempeña la pedagogía social.

Continuando con la categoría matriz de pedagogía social se encuentra en la **Revista Lusófona de Educación, 2006**, en la autoría Soriano **"Una aproximación a la pedagogía-educación social"** presenta la historia de la pedagogía social desde los germanos dividiéndola en cuatro etapas. Plantea un marco jurídico de la educación social al igual que su concepción. Para este trabajo se tendrá en cuenta la descripción histórica de la pedagogía social ya que permite referenciar la interrelación entre la

pedagogía social y el HPSC planteado por la Universidad donde se desarrolla la presente investigación.

De igual forma es importante referenciar a la Universidad Simón Bolívar quien a través de varios académicos y estudiosos del tema han ahondado en este campo, especialmente Piñeres (QEPD), uno de los principales exponentes al hablarse de la concepción del horizonte pedagógico sociocrítico (HPSC) para la Universidad Simón Bolívar, para ello el investigador referenciado pública en la revista Educación y Humanismo en el 2009 “El horizonte pedagógico socio-crítico en los procesos de formación” artículo que permite ver la relación entre el ideario Bolivariano, el HPSC asumido por la Universidad y la formación de los estudiantes. De su misma autoría y referenciando en el anterior artículo se tiene “propuesta de un Horizonte Pedagógico Sociocrítico que oriente la práctica educativa en la Universidad Simón Bolívar”. En: *Revista Bolivariana de Pedagogía*. 2003 y “Pedagogía y saberes en la práctica profesional del docente universitario” En: *Epistemología y pedagogía de los saberes de la sociedad del conocimiento*. Tomo 1. 2006.

Siguiendo con la misma institución, el doctor Reynaldo Mora en su artículo *El PEI para la construcción de una nueva sociedad*, nos plantea que el Proyecto Educativo Institucional es un proyecto de investigación colectivo, educativo y pedagógico, que abre el norte de aprender a aprender, investigando la realidad a través de su activa

participación. Al hablar de este se debe tener en cuenta la autonomía universitaria, el quehacer pedagógico de los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la elaboración y construcción permanente de los planes de estudio y la evaluación del docente, estudiante e institución para el mejoramiento de la calidad de la educación.”

Siguiendo en la región Caribe colombiana, específicamente desde la Normal Superior de Manaure Cesar, Padilla (2009) y otros. Se realizó un estudio frente a la relación de las prácticas evaluativas de los docentes con el enfoque pedagógico sociocrítico de la institución denominado “Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico sociocrítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar”. “...Este trabajo investigativo se desarrolló en la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. Se realizó un rastreo del vínculo y coherencia existentes entre los enfoques pedagógicos de los docentes y las prácticas evaluativas que ellos ejercen. Los investigadores se encuentran con un enfoque pedagógico sociocrítico que responde a las necesidades y características de la población a la que pertenecen, pretendiendo bajo una mirada individual y grupal reconocer la diversidad cultural que los rodea y el valor que tiene la particularidad en su comunidad. Al contraponer el aspecto sociocrítico característico de la Normal con las prácticas evaluativas, se evidencia un ejercicio que no respalda de manera adecuada la construcción de una mirada crítica, lo que lleva a los

investigadores a proponer otros parámetros evaluativos acordes con la filosofía de la acción comunicativa.

El presente proyecto asume el anterior rastreo de antecedentes desde las categorías centrales de este estudio “prácticas pedagógicas - discursos pedagógicos y Horizonte pedagógico socio-crítico - HPSC”, dando cuenta de pesquisas de ámbito internacional, nacional y local, tanto de libros como de artículos publicados. Lo anterior permite dejar claramente definida la postura conceptual y teórica que se ahonda en el referente teórico que a continuación se plantea.

Referentes teóricos

El referente teórico que orientara este proceso investigativo, está establecido en dos aspectos, el primero comprende los desarrollos logrados por el Grupo de Investigación de las prácticas pedagógicas, de la Universidad de Antioquia. En este sentido se centró la atención en el reconocimiento de la práctica pedagógica como el espacio desde donde se pueden develar las dinámicas que acontecieron en una determinada época y los discursos que las influyeron y constituyeron la experiencia educativa y de igual forma desde la estructuración y clasificación del discurso pedagógico propuesto por Basil Bernstein – Marío Diaz Villa. El segundo aspecto se fundamenta en el entendimiento del Horizonte pedagógico Sociocrítico como carta de

navegación que propone en el Proyecto Educativo Institucional la Universidad Simón Bolívar.

La práctica pedagógica y los discursos que circulan en ella

Es así que se entenderá la práctica pedagógica como el espacio que “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” Zuluaga (1999, p.46). De esta forma es necesario comprender entonces la práctica pedagógica más que como una teoría en sí, según Martínez (1990, p. 5-6):

Como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante.

Según Zuluaga (1999, p.147), como noción metodológica entonces la Práctica Pedagógica designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Unido a la noción de práctica pedagógica, se reconocerán para esta investigación las de: saber, saber pedagógico, memoria activa del saber pedagógico, sujeto de saber, método de enseñanza, apropiación, acontecimiento de saber.

El saber cómo noción fundamental de cualquier tipo de práctica, deber ser entendido como el producto de un conjunto de objetos de saber originados a partir de

prácticas, objetos de saber que no son necesariamente científicos. Debe ser entendido entonces como esa categoría que puede agrupar desde opiniones hasta nociones o conceptos, teorías, modelos o métodos. Este reconocimiento del saber le permitió a esta investigación develar todas aquellas relaciones de la práctica pedagógica con los contextos, las teorías, las tendencias, las dinámicas sociales e incluso las apuestas políticas más convenientes para los gobiernos de turno, lo que en últimas permitirá a esta investigación, como diría Martínez Boom, una movilidad que posibilitará el desplazamiento por las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos. Martínez (1990).

Entendido así el saber, se reconocerá para esta investigación al saber pedagógico, según Martínez (1990, p.10) como aquel que está constituido por un conjunto de objetos como:

La escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos.

Parfraseando a Martínez, esta categoría de saber pedagógico permitirá recuperar el acontecer de lo pedagógico en un espacio de emergencia.

En palabras de Zuluaga, el saber pedagógico debe ser entendido como el "concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y de la educación (...) No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto así definido por unas reglas que le confieren unidad. Así mismo, el saber constituye la condición de existencia, al interior de una práctica específica de proposiciones coherentes descripciones más o menos exactas, teorías, análisis cuantitativos y normas, formando un campo heterogéneo con los discursos correspondientes a este conjunto (...) En consecuencia un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriese materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad"

Otra de las nociones relevantes para esta investigación es la de Sujeto de Saber, entendido este como aquel que según Zuluaga, "pone en práctica los enunciados de un saber en una sociedad determinada y en una práctica de saber" Zuluaga (1999, p.149). Entendido así el sujeto de saber, estuvo presente para esta investigación, por todos aquellos sujetos que se relacionan con los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula.

De igual forma se entiende el Método de Enseñanza, como "la serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al

maestro, designado socialmente como soporte del saber. El método es parte del saber pedagógico pero no representa todo el saber pedagógico" Zuluaga (1999, p.143).

En cuanto a los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los maestros, se puede hacer referencia a que en la actualidad se vive en una llana incertidumbre e ignorancia precisamente por no conocer con exactitud los matices del discurso, que pronuncian la educación, la ciencia, los medios de comunicación... por lo tanto para esta investigación es de vital importancia entrar a reconocer el discurso que circula diariamente en las aulas de clase y que envuelve a las prácticas pedagógicas de los docentes, para esta finalidad se retoma la concepción de discurso según lo planteado por Foucault en la Arqueología del Saber: p.78-81: "no se trata de neutralizar el discurso, lo que se quiere es dejar de lado las cosas. Des-realizar-las. Sustituir el tesoro enigmático de las cosas, previo al discurso. Definir estos objetos refiriéndolos al conjunto de reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso, no al análisis lingüístico de la significación, relaciones que caracterizan una práctica discursiva, no tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que remiten a representaciones o contenidos) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan".

Para Diaz (2000) citando a Bernstein define el discurso pedagógico: como un principio de recontextualización "...en el proceso de descontextualización el discurso se

desubica se mueve de su posición inicial de un lugar a otro. Este movimiento crea un espacio o brecha entre los discursos: el desubicado y el nuevo discurso. Cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro, ya no es el mismo, se transforma su posición, se reenfoca"

El discurso pedagógico crea su propio campo de recontextualización, se encuentran 2 campos:

Primero, el campo de recontextualización oficial- CRO: creado y dominado por el estado.

Segundo, el campo de recontextualización pedagógica - CRP: escuelas, colegios, departamentos de educación, revistas especializadas, fundaciones privadas.

Desde estas concepciones se pretende abordar la caracterización de la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, identificando los discursos que circulan y el saber pedagógico constituido en ellas, con el fin de relacionar estas prácticas pedagógicas identificadas con el HPSC que promueve la Institución.

El Horizonte Pedagógico Sociocrítico HPSC. La carta de navegación Institucional

Se hace necesario para esta investigación entrar a hondar acerca de la concepción de horizonte pedagógico y de los tipos de horizontes definidos en la actualidad pero centrando la revisión en el horizonte pedagógico sociocrítico el cual nos concierne y será la clave de la relación que se propone realizar con las prácticas pedagógicas identificadas.

Diferentes horizontes pedagógicos han surgido como grandes discursos de la época y se han establecido como Epistemes educativas que han orientado el quehacer del docente. En esta visión, Flórez, Ochoa (1994) retoma el modelo como la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento (Flórez, 1994. p. 160). El propósito de los modelos pedagógicos según Flórez, se centra fundamentalmente en la normatización del proceso educativo, no así construir ni penetrar en el ethos mismo de la enseñanza, estos pretenden definir ante todo qué se debería enseñar, a quienes, con que procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos.

Dichos modelos se han constituido para Flórez desde algunos parámetros interrelacionados como: metas, contenidos de enseñanza, relación profesor - alumno,

métodos y conceptos de desarrollo. Los modelos definidos desde estos parámetros son: Tradicional, Romantista, Socialista, Conductista, Desarrollista y Socio Crítico. Cada uno de estos modelos debe comprenderse como fruto de las visiones de mundo y relaciones sociales y culturales determinadas por un contexto histórico específico. Para retomar de manera sintética cada modelo se describen a continuación:

Modelo pedagógico tradicional: Desde este modelo se determina que el método en el que se hace énfasis a la "formación del carácter" de los estudiantes, y a partir de ello moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica- Religiosa de la edad media.

Método de aprendizaje en dicho modelo es academicista, verbalista, fundamentado en la repetición y el buen ejemplo, donde el estudiante es receptor bajo un régimen de la disciplina. Un ejemplo planteado por Flórez para este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y privilegiando la repetición permanente, de esta manera el niño adquiere la "herencia cultural de la sociedad", aquí se privilegia la representación del maestro como autoridad. Se puede sintetizar en las siguientes ideas:

Desarrollo de cualidades innatas a través de la disciplina.

Metas: humanismo metafísico - religioso. Formación del carácter.

Maestro: Esta relación es vertical basada en la autoridad del maestro.

Método: Transmisionista, imitación del buen ejemplo, ejercicio y repetición.

Contenidos: Disciplina y autores clásicos, resultados de las ciencias.

Modelo pedagógico transmisionista conductista: Modelo que se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica de los recursos, se ubica en la fase superior del capitalismo, con el privilegio del modelamiento meticuloso de la conducta *productiva* de los individuos. Su método se orienta hacia la fijación y control de los objetivos instruccionales los que se formulan con precisión y se refuerzan minuciosamente. Desde conductas observables. Se basa en una transmisión parcelada de sus saberes técnicos, mediante un adiestramiento experimental, por medio de la tecnología educativa, donde se dan las bases para los futuros enfoques de desarrollo de competencias:

Desarrollo: Acumulación de conocimientos.

Metas: Modelamiento de la conducta técnico productiva-relativismo ético.

Programación: Maestro intermediario ejecutor alumno

Método: Fijación, refuerzos y control de aprendizajes (objetivos instruccionales)

Contenido: Conocimientos técnicos, códigos, competencias y destrezas observables.

Modelo pedagógico romántico: Este modelo plantea que lo más importante para el desarrollo del niño, es el interior, y este se convierte, por tanto en el centro, siendo el eje central de la educación su interioridad. El desarrollo natural del niño es considerado la meta y a la vez el método de la educación, evitando la transmisión de valores o conocimientos estructurados por ser considerado dicho proceso como violador de la espontaneidad del niño. Se presupone que el maestro debería liberarse él mismo de los fetiches, del alfabeto, de las tablas de multiplicar y de la disciplina y ser solo un auxiliar metafóricamente. Un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños:

Desarrollo: Natural, espontáneo, libre.

Metas: Máxima autenticidad, espontaneidad y libertad individual.

Maestro: Auxiliar, el centro es el estudiante.

Método: Suprimir obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión.

Contenidos: Ninguna programación solo la que el alumno proponga.

Modelo pedagógico desarrollista: Desde este modelo se plantea como una meta educativa, el interés por que cada individuo acceda, progresivamente, a la etapa

superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno.

Igualmente el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior:

Desarrollo: Progresivo y secuencial a estructuras mentales cualitativa y jerárquicamente diferenciadas.

Metas: Acceso al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones de cada uno.

Niño - Maestro (facilitador-estimulador de experiencias)

Método: Creación de ambiente y experiencia de afianzamiento según cada etapa. El niño "investigador".

Contenidos: Experiencias que faciliten acceso a estructuras superiores de desarrollo. El niño construye sus propios contenidos de aprendizaje.

Modelo socio crítico: Este modelo pretende centrarse en el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Dicho desarrollo es determinado por la sociedad, desde este modelo se plantea la enseñanza desde estrategias didácticas multivariadas teniendo en cuenta contenido, método de la ciencia,

nivel de desarrollo y diferencias individuales del estudiante, es decir es más holístico e integrador, sin centrar el interés en solo un aspecto del modelo:

Metas: Desarrollo pleno de la persona para la producción socialista.

(Material y cultural)

Maestro - Estudiante: Papel protagonista del maestro desde la determinación consiente de estrategias.

Método: Estrategia didáctica multivariada desde el nivel de desarrollo de cada uno y método en cada ciencia. Se enfatiza el trabajo productivo.

Contenidos: Énfasis en lo científico-técnico, politécnico y polifacético.

Estos modelos pueden de manera directa o indirecta asumir cierta función directriz para inspirar o configurar prácticas pedagógicas, o bien convertirse en categorías de análisis para el estudio y comprensión de los criterios que orientan prácticas pedagógicas específicas, convertidas en objeto de estudio sociohistórico.

El caso central para esta investigación es el horizonte socio-crítico, el cual emerge de la Pedagogía Social que tiene sus inicios hacia mediados del siglo XIX en Alemania y avanza tortuosamente en las primeras décadas del siglo XX. Su actualización se realiza después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en Alemania como en Francia,

donde hay dos trayectorias con ciertas diferencias teórico-técnicas: las escuelas de Trabajo social – Pedagogía Social en el primer país; las de Educadores Especializados en el segundo.

Para el interés de esta investigación se hace referencia al trabajo realizado desde Alemania donde se creó el Instituto de Investigación Social (Institut für Sozial-Corschung) en Francfort, febrero de 1923, y quien fuese la sede original de la Escuela de Francfort, el Instituto quedó bajo la dirección de Max Horkheimer. Mientras ejerció ese cargo, se unieron al Instituto la mayoría de los miembros que más adelante conocerían la fama. Entre ellos se contaban Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno. (Giroux, 2003, p.63).

Desde la Escuela de Francfort, se establece la idea de que un mundo mejor era posible, de que la gente podía hablar, actuar y pensar en términos referidos a una vida cualitativamente mejor, era inherente a su concepción. Así, la Escuela señalaba la noción de crítica y el desarrollo de una conciencia crítica activa, y se concentraba en ellos como condiciones previas de la movilización cultural y política.

Es importante señalar que si bien las escuelas no son los únicos lugares para implementar el cambio social, representan de hecho un valioso terreno para proporcionar a las futuras generaciones nuevas maneras de pensar la construcción de

una sociedad más justa. La obra de la Escuela de Fráncfort es un aporte fundamental para los educadores que quieren ayudar a los alumnos a pensar y luchar en favor de un mundo mejor. (Giroux, 2003, p. 103).

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la Escuela de Francfort le deja como legado a la pedagogía social que centre su accionar en la búsqueda de la más plena liberación de los individuos, abriendo espacios para lograr la influencia en acciones transformadoras de la condición social existente y del propio individuo hacia su mejoramiento.

En coherencia con los anteriores planteamientos la Universidad Simón Bolívar, promulga en su PEI que “desde una mirada de formación integral la Universidad Simón Bolívar asume como horizonte pedagógico el modelo Sociocrítico el cual no es exclusivo, ni excluyente, ni un dogma para la acción educativa que limite el trabajo creador del docente. Es un instrumento conceptual sustentado en teorías sociales y educativas, que les sirvan a los agentes del proceso educativo para configurar la practica teórica de los elementos constitutivos del acto o evento educativo en la perspectiva de la formación integral del ser humano (...)En este sentido la meta de formación de la institución se encamina a perfilar un profesional crítico, con pertinencia y pertenencia social y habilidades para interactuar desde lo local y regional en un

mundo globalizado, es decir una persona con un pensamiento que siendo la expresión de un "ethos" particular se reconozca a su vez en los valores de la cultura universal".

El modelo sociocritico al responder a las necesidades del estudiante y a las necesidades del entorno sociocultural, interacciona cinco componentes:

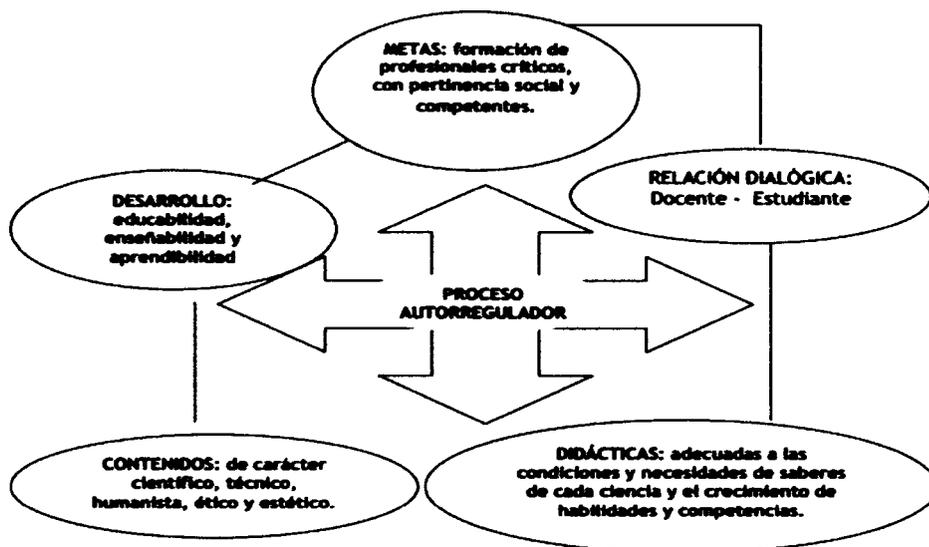


Figura 1. Modelo Pedagógico, Proyecto Educativo Institucional. Descripción.
Fuente: Universidad Simón Bolívar.

El HPSC relacionado con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se expresa como "la calidad articulada de dispositivo curricular que contiene el conjunto de valores, metas, procedimientos y reglas, lo cual garantiza hacer efectiva la visión y misión de la Universidad en un proceso de control simbólico, mediado por la comunicación social y la acción humana, para lograr en los sujetos de la enseñabilidad, aprendibilidad e

investigabilidad en formación integral para el manejo creativo del conocimiento técnico-científico y la conciencia de seres sociales latinoamericanos y caribeños, mediado por el ideario bolivariano de respeto por sí mismo y al otro, como sujetos activos; identidad propia y construir una sociedad democrática y justa en el ambiente en la sociedad colombiana y el contexto expresado en la formación integral en el conector y la praxis curricular Piñeres (2009).

Desde este referente teórico se realizó el proyecto en la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, pretendiendo comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y develar su relación con el horizonte pedagógico sociocrítico y la formación propuesta por la institución, identificando los discursos que se han apropiado o institucionalizados en las prácticas pedagógicas existentes.

Capítulo III. Referentes metodológicos

Paradigma de investigación

En concordancia con la naturaleza del problema de investigación propuesto, centrado en la comprensión e interpretación de la práctica pedagógica de los docentes, se aborda la investigación a partir del paradigma hermenéutico de acuerdo a Mardones (1991) quien propone tres posturas: la empírico analítica; la fenomenológica, hermenéutica y lingüística; y, la dialéctica o crítico hermenéutica.

Se entiende la hermenéutica como la corriente filosófica que surge a mediados del siglo XX y que tiene sus orígenes en la fenomenología de Husserl (1859 -1938), quien considera que es una filosofía, un enfoque y un método, pues enfatiza la vuelta a la reflexión y la intuición para describir y clarificar las experiencias tal como ella es vivida (Buendía, Bravo y Hernández, 1998), de esta manera el presente proyecto tomando como categorías de estudio la “práctica pedagógica, el discurso pedagógico y el HPSC” centra su accionar en la comprensión de las mismas, buscando estructurar una interpretación coherente del todo, por lo tanto este paradigma permite el acercamiento al contexto social seleccionado.

Por lo tanto, la filosofía hermenéutica es una teoría respecto al fenómeno de la comprensión, y que puede ser representada en forma espiral de la siguiente manera

para esta investigación, la cual está en relación a las fases metodológicas planteadas más adelante y que pretende la comprensión de las prácticas pedagógicas y su relación con el HPSC y la formación:



Figura 2. Representación gráfica de la comprensión de la hermenéutica para esta investigación.
Fuente: Elaboración propia.

Tipo de investigación

Este proyecto gira en torno a la investigación cualitativa la cual permite realizar descripciones sobre la manera como el mundo es conocido y pensado por los miembros de un grupo, en este caso docentes, directivos, administrativos y estudiantes, de igual manera, sobre los impulsos, deseos y motivaciones de las personas, es decir *lo cualitativo explora el contexto estudiado para lograr las descripciones más detalladas y completas posibles de la situación, con el fin de explicar la realidad subjetiva que subyace a la acción de los miembros de la sociedad* (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Las categorías planteadas en el presente proyecto permiten ser abordadas por este tipo de investigación ya que lo que se pretendía es la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes, del saber pedagógico y los discursos pedagógicos que la envuelven, al igual que la relación con la formación y el HPSC, relaciones que se considera poder ser estudiadas a profundidad a través de la investigación cualitativa ya que se requiere de un diseño abierto y flexible, que tenga mayor validez interna que externa.

Enfoque de investigación

En coherencia con el paradigma histórico hermenéutico planteado en esta propuesta con el fin de comprender la práctica pedagógica se asume como método la etnografía, la cual etimológicamente se define como descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos), por lo tanto el "ethnos" es la unidad de análisis de esta investigación.

Así mismo "...el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares" (Martínez, 1997), en virtud de lo anterior se considera que la etnografía se convierte en un apoyo fundamental en la búsqueda de los rasgos culturales y la reflexión permanente sobre estos. Lo anterior permite transcender desde

lo aparente de la organización cultural para este caso horizonte pedagógico sociocrítico hacia lo profundo de dicha organización las prácticas pedagógicas de los docentes, se trata de develar lo obvio, en términos de Rockwell (1985) documentar lo no documentado de la sociedad y de las escuelas.

Sujetos participantes

Según Martínez (2014), Los métodos cualitativos tienen su manera particular de entender la muestra, que posibilitará la información. Igualmente Martínez (Ob. Cit, pp .286-287) que la opción ontológica asumida (estructural-sistemática), exige una muestra que tendrá que estar constituida según la relevancia para los objetivos de la investigación, seleccionada a partir de criterios conceptuales de su escogencia, donde se reduce la amplitud numérica.

La selección de los sujetos se realiza previa identificación de ambientes propicios, luego de grupos, y finalmente, de individuos. Se realiza como una muestra intencional, que de acuerdo a Simons (2011, p.60), los más frecuente en estudios de caso son las muestras intencionales, donde los sujetos que forman parte de la investigación desempeñan "un papel clave en el caso y de los que previsiblemente vamos a averiguar la mayor parte de lo relativo al tema en cuestión" que para el caso es la cultura comunicativa mediada por la tecnología.

Para el periodo (2014-2) la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta contaba con 228 docentes, 110 administrativos y un total de 4172 estudiantes de pregrado.

Los sujetos participantes que participaron fueron los docentes y estudiantes de los diferentes programas de pregrado de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta. Por lo anterior para la recolección de la información de los sujetos participantes se pretendió tomar como criterio el discriminado, para su selección, donde según Strauss y Corbin, (2002), se seleccionan sitios, personas y documentos que maximicen la oportunidad de análisis comparativo.

Código Docente	Área en que se desempeña	Antigüedad ad Laboral (años)	Perfil del docente	Curso	Semestre	Programa Académico
D1	Ciencias Humanas	3	Licenciado en Biología y Química –Magister en enseñanza de la química	Metodología II	5	Trabajo Social
D2	Ciencias Humanas	5	Abogado, magister en educación	Consultorio Jurídico	7	Derecho
D3	Ciencias Humanas	4	Psicólogo, especialista	Patología y Rehabilitación	9	Psicología
D4	Ciencias Humanas	7	Licenciado en Lengua Castellana y comunicación, magister en educación	Competencias Comunicativas II	2	Derecho
D5	Ciencias Aplicadas	12	Ingeniero Civil, magister en educación	Calculo deferencial	2	Administración de empresas

Cuadro 1. Relación de docentes participantes en la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Los participantes de la investigación fueron 5 docentes, quienes hacían parte de los 5 programas de pregrado (trabajo social, administración de empresas, ingeniería de sistemas, psicología y derecho), de distintas profesiones (licenciados en lengua

castellana, en biología y química, abogado, psicólogo, e ingeniero civil) y quienes orientan diversos cursos (metodología de la investigación, competencias comunicativas, consultorio jurídico, cálculo diferencial y patología y rehabilitación) en la IES Simón Bolívar Sede Cúcuta

Los cinco profesores fueron seleccionados teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- 1) Aceptación voluntaria, interés y buena disposición para participar en la investigación.
- 2) La orientación de distintas disciplinas académicas: se plantean tres estratos partiendo de la clasificación establecida por Mario Bunge respecto a las ciencias, se tendrá un estrato con docentes que se desempeñen en *ciencias Básicas (lógicas-fácticas)*, otro estrato de docentes *Ciencias Humanas (idiomas, filosofía, humanidades, sociología, investigación...)* y un tercer estrato con docentes que se desempeñen en *ciencias aplicadas (A la administración, a ciencias de la salud, a ingenierías entre otras)*.
- 3) Nivel y formación disciplinar.
- 4) Docentes que laboran en distintos programas académicos de la IES Simón Bolívar, Sede Cúcuta.
- 5) Tiempo de vinculación de los docentes a la IES donde se desarrolla el estudio: Para este criterio se establecerán tres estratos: los docentes con más

de 8 años de vinculación a la universidad, por cuanto sus discursos pueden estar bastante arraigados al discurso institucional y este elemento es de interés para la investigación. Los docentes entre 3 y 8 años de antigüedad; pues estos docentes podrán tener ya una idea y una estructurada frente a las dinámicas de la universidad, y los docentes de menos de 3 años de de vinculación podrán mostrar un panorama frente a sus nuevas visiones respecto a sus prácticas pedagógicas y el horizonte pedagógico institucional.

6) Docentes que han participado en el ejercicio de Bitácora Docente.

7) Docentes que han participado en procesos de formación por parte de la Universidad en torno a la planificación educativa y el HPSC.

También se recurre a la selección de 6 estudiantes como sujetos de investigación para ello solo se tendrá como criterio el nivel de consentimiento para la participación en la investigación y la *antigüedad*, teniendo en cuenta estudiantes de *menos de 5 semestres cursados* y estudiantes *de más de 5 semestres*. No se considera el criterio de selección por programa puesto que en cada carrera los estudiantes cursan materias tanto de las ciencias básicas, como las humanísticas y ciencia aplicada. La codificación para identificar a los estudiantes está dada por una codificación alfanumérica (E1, E2, E3...)

Programa académico	Semestre	Código sujetos participantes
PSICOLOGIA	5	E4
	5	E5
DERECHO	1	E2
	2	E3
	1	E6
TRABAJO SOCIAL	6	E1

Cuadro 2. Relación de estudiantes participantes en la investigación Fuente: Elaboración propia.

Antes de iniciar con la técnica de recolección de información tanto a los docentes como a los estudiantes se les explicó en qué consistía la investigación, cuál iba a ser su papel, cuál sería el papel del investigador y la importancia e incidencia que podría tener la investigación para la Universidad Simón Bolívar. Se les dio a conocer formalmente a través de un oficio de política de protección de datos de carácter personal. (Anexo A).

Técnicas, instrumentos y procedimientos

Las técnicas e instrumentos de recolección estarían establecidas de acuerdo a lo planteado por Martínez (1997) el cual relaciona las técnicas e instrumentos más utilizadas por los etnógrafos, particularmente para este proyecto se tuvieron en cuenta las siguientes: el análisis de contenido, observación participante, Entrevistas a profundidad, y grupos focales. Estas dos últimas técnicas se realizaron sobre tópicos puntuales que emergieron en el transcurso de la investigación.

Para el presente proyecto se entiende la Observación participante como una de las técnicas más importante de las estrategias de obtención de la información en etnografía. Su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas, en este caso docentes y estudiantes. Como instrumento de esta técnica se utilizó el diario de campo. (Anexo B). Los instrumentos utilizados para la presente investigación fueron validados de forma rigurosa. (Anexo C).

La entrevista a profundidad y los grupos focales en la investigación etnográfica, es una técnica que tiene relación epistémica con este enfoque y también con su teoría metodológica, este instrumento permite obtener la perspectiva interna de los participantes frente a los intereses puntuales del investigador, para este estudio se realizaron entrevistas a los sujetos participantes y los grupos focales a estudiantes. (Anexo D).

El análisis de contenido. Es utilizado para el análisis de determinados productos culturales o documentales representativos de las situaciones planteadas, en este caso el análisis documental del PEI, Contenidos programáticos, fuentes primarias, bitácora docente. Los instrumentos que permitieron la recolección de la información de acuerdo a las técnicas mencionadas son: Fichas textuales - cuestionarios, diario de campo - grabaciones sonoras y de video.

Fases de la investigación

De acuerdo con lo anterior este proyecto se desarrolló en las siguientes fases:

Primera fase: Discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Los discursos y concepciones circulantes en las prácticas pedagógicas de los maestros seleccionados, se abordaron en primera instancia por la técnica de observación no participante, aplicada durante las clases correspondientes a las 8 primeras semanas del semestre 2014-2 establecidas por esta investigación, en segunda instancia y de forma paralela se realiza el análisis de contenido (PEI, Contenido programático, Bitácora docente) y de igual manera se efectúan las entrevistas en profundidad.

Segunda fase: Relaciones y conexiones de las prácticas pedagógicas con la formación de los estudiantes

Para entablar la relación de las prácticas pedagógicas encontradas y el horizonte pedagógico institucional se hace necesario realizar un análisis de Contenido (PEI y fuentes primarias de autores que propusieron el horizonte pedagógico para la Universidad), de igual manera, se realizan los grupos focales con estudiantes, Seleccionados de acuerdo a los criterios anteriormente descritos.

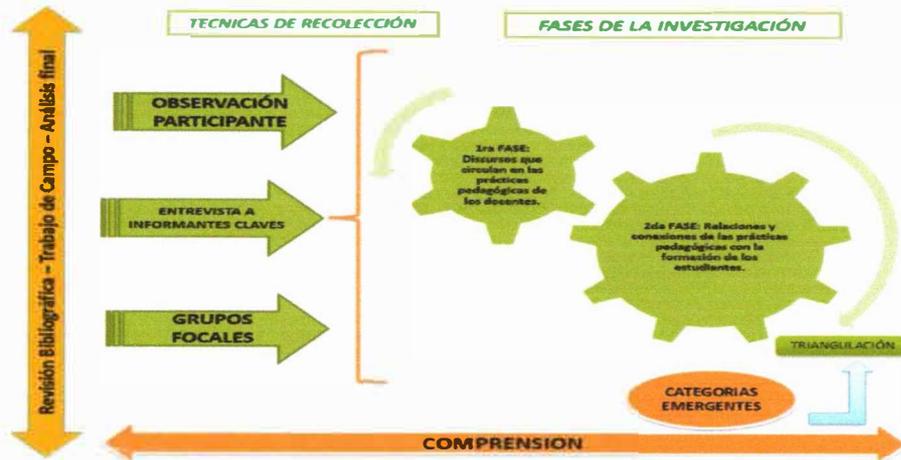


Figura 3. Desarrollo metodológico de la investigación. Elaboración propia.

Categorías teóricas deductivas resultado de la indagación documental

Para esta investigación se plantearon algunas categorías teóricas deductivas o categorías iniciales tomadas de acuerdo a la revisión teórica, y se vio la necesidad de establecer unas sub categorías teóricas con el fin de focalizar el análisis propuesto y a su vez constituir un referente para las preguntas de las entrevistas a informantes claves, estas categorías y subcategorías se muestran en la figura 4.



Figura 4. Categorías y subcategorías teóricas iniciales. Elaboración propia.

Las anteriores categorías se constituyen en el referente para realizar el análisis propuesto en esta investigación, y se definen en la figura 5 – Definición de categorías iniciales.

Macro-categoría teórica	Categorías teóricas iniciales	Definición
" Discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes a la luz del HPSC "	Práctica Pedagógica	<p>"Una práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante" (Martínez, 1990, p, 5-6).</p> <p>Según Zuluaga (1999, p.147), como noción metodológica la Práctica Pedagógica designa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza. 2. Una pluralidad de los conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía. 3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

Macro-categoría teórica	Categorías teóricas iniciales	Definición
		5. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.
	Horizonte Pedagógico Sociocrítico - HPSC	<p>Para el interés de esta investigación es preciso remitirse al trabajo realizado desde Alemania donde se creó el Instituto de Investigación Social (Institut für Sozial-Corschung) en Francfort, febrero de 1923, y quien fuese la sede original de la Escuela de Francfort, el Instituto quedó bajo la dirección de Max Horkheimer. Mientras ejerció ese cargo, se unieron al Instituto la mayoría de los miembros que más adelante conocerían la fama. Entre ellos se contaban Erich Fromm, Herbert Marcuse y Theodor Adorno. (Giroux, p. 63).</p> <p>La Universidad Simón Bolívar, promulga en su PEI que "desde una mirada de formación integral la Universidad Simón Bolívar asume como horizonte pedagógico el modelo Sociocrítico el cual no es exclusivo, ni excluyente, ni un dogma para la acción educativa que limite el trabajo creador del docente. Es un instrumento conceptual sustentado en teorías sociales y educativas, que les sirvan a los agentes del proceso educativo para configurar la práctica teórica de los elementos constitutivos del acto o evento educativo en la perspectiva de la formación integral del ser humano (...) En este sentido la meta de formación de la institución se encamina a perfilar un profesional crítico, con pertinencia y pertenencia social y habilidades para interactuar desde lo local y regional en un mundo globalizado, es decir una persona con un pensamiento que siendo la expresión de un "ethos" particular se reconozca a su vez en los valores de la cultura universal".</p>

Cuadro 3. Cuadro de categorías Iniciales. Elaboración propia.

Para el caso de las preguntas orientadoras de la entrevista en profundidad propuesta se relacionaron las siguientes de acuerdo a las categorías y subcategorías teóricas iniciales:

MACRO-CATEGORÍA TEÓRICA	CATEGORÍAS TEÓRICAS INICIALES	DEFINICIÓN
Práctica Pedagógica	Discurso Pedagógicos	<p>¿Qué fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades considera usted que se presentan para la aplicación y transferencia del HPSC a la vida del estudiante y a su propia vida?</p> <p>¿Qué lineamientos o directrices del Ministerio de Educación pone en juego en la programación y realización de sus clases?</p> <p>¿Considera usted que las directrices ministeriales se relacionan o no con el horizonte Pedagógico sociocrítico propuesto por la Universidad?, ¿Cómo?</p>
	Formación del estudiante	<p>¿Qué estrategias utiliza para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?</p> <p>¿Cómo en sus clases se puede evidenciar que se promueve la concientización y autonomía de sus estudiantes?</p> <p>¿En el transcurso de los momentos pedagógicos puedes evidenciar algún tipo de transformaciones en sí mismo y en sus estudiantes? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué cambiaría de la manera como orienta sus clases para favorecer la formación crítica, con pertinencia y pertenencia social de sus estudiantes?</p>
Horizonte Pedagógico Sociocrítico – HPSC	Noción del Horizonte Pedagógico Sociocrítico - HPSC	<p>¿Qué características del horizonte pedagógico que profesa la Universidad reconoces en su ejercicio docente?</p> <p>El HPSC que promueve la Universidad Simón Bolívar presenta unas características propias, entre ella se tiene la emancipación del ser</p>

MACRO-CATEGORÍA TEÓRICA	CATEGORÍAS TEÓRICAS INICIALES	DEFINICIÓN
		humano ¿Qué concepción tiene usted de emancipación? ¿Qué características del HPSC consideras que están plasmadas en el perfil del estudiante y docente Bolivariano?
	Papel del docente	¿Cuáles documentos o lineamientos de la institución tiene en cuenta para los momentos de diseño y desarrollo de sus clases? ¿Cómo considera usted que está emancipación se materializa en el aula de clase? ¿Ha recibido formación en cuanto al horizonte pedagógico de la Universidad?, describa esa capacitación (fecha – semestre - nombre de la capacitación, del capacitador, principales aportes realizados...)

Cuadro 4. Preguntas orientadoras a partir de las categorías teóricas iniciales. Elaboración propia.

Técnicas de análisis de la información

Para esta investigación se tomó como técnica de análisis la categorización ya que esta reduce la amenaza a la confiabilidad interna (Le Compte y Goetz, 1982) y como técnica que permite un alto nivel de validez se trabajó con la triangulación de datos arrojados por la observación, la entrevista a informantes claves y grupos focales.

Tipo de fuente	Código alfabético
Observación Participante – Diario de campo	DC
Entrevista en Profundidad - Docentes	ED
Grupo Focal - Estudiantes	GF

Cuadro 5. Códigos para fuentes de la investigación. Fuente: elaboración propia.

Para el tratamiento de la información se generaron códigos en primera instancia para identificar los sujetos de participación (docentes y estudiantes) como se relacionaron anteriormente, de igual forma se crearon códigos para identificar las técnicas aplicadas para la recolección de la información, las categorías generales, subcategorías y categorías inductivas.

Tipología	Categoría /Subcategoría	Código alfabético
Categoría General	Práctica Pedagógica	PP
Categoría General	Horizonte pedagógico crítico	HPSC
Subcategoría	Discurso pedagógico	DP
Subcategoría	Formación del estudiante	FE
Subcategoría	Noción del HPSC	NC
Subcategoría	Papel del docente	PD

Cuadro 6. Códigos para categorías generales y subcategorías. Fuente: elaboración propia.

De igual forma para el análisis de información se tomaron principalmente las siguientes etapas:

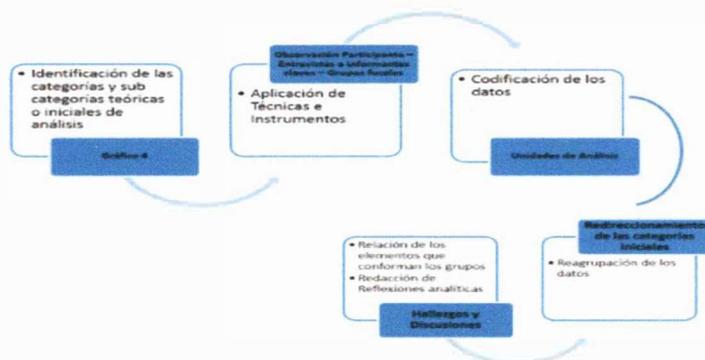


Figura 5. Etapa del análisis de la información. Elaboración propia.

Capítulo IV. Análisis de la información

En este capítulo se presentan los análisis realizados de acuerdo a las categorías abordadas durante el desarrollo de los propósitos de esta investigación. Los hallazgos que a continuación se presentan se encuentran en función de las categorías generales declaradas en el marco teórico, la primera con relación a las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes de la institución y la segunda el Horizonte Pedagógico Socio Crítico promulgado por la institución educativa (IE) en estudio.

La información que se recolectó a través de las técnicas e instrumentos planteados en el diseño metodológico permitió realizar la triangulación en función de las categorías inductivas que emergieron en el proceso de sistematización de la información, codificando las recurrencias encontradas en profesores y estudiantes ante las mismas en las fuentes de información establecidas para el análisis de los datos.

En el primer título se pretende dar respuesta al primer objetivo específico, en relación a los discursos pedagógicos que atraviesan a la IE, desde la observación participante de clases y entrevistas en profundidad.

Los discursos circulantes en las prácticas pedagógicas de los docentes

El discurso del profesor será entendido como discurso pedagógico, para esto se recurre a la sociología de la educación, relacionando a Bernstein como principal exponente de esta área y desde quien se sustenta este trabajo ya que pone en un lugar importante al lenguaje, desde el ámbito educativo, de este modo es necesario retomar la idea de que hablar del discurso implica evitar la reducción del mismo a una simple realización del lenguaje y, en cambio, se debe reconocer como un mecanismo esencial que esquematiza globalmente las representaciones y las experiencias personales, es decir, que los procesos discursivos pueden considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales (Bernstein y Díaz, 1984).

De acuerdo a lo anterior se puede entrar a comprender el discurso como un principio de recontextualización, debido a que en ese proceso el discurso se desubica o se mueve de su posición inicial de un lugar a otro lo cual conlleva a crear un espacio o brecha entre los discursos: el desubicado y el nuevo discurso, cada vez que un discurso se descontextualiza se transforma en otro, ya no es el mismo, se transforma su posición, se reenfoca. De igual forma el orden discursivo se encuentra inmerso en unas demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce debido a la presencia de unas fuerzas de poder que Bernstein y Díaz

(1984, p. 3) reconocen cuando plantean que "el poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder".

El discurso desde la visión de Bernstein, está clasificado en dos tipos de discurso, el primero denominado discurso oficial (DO) "Las agencias del estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal junto con sus textos administrativos mantiene el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia. Como veremos, los estados difieren en el grado de autonomía que permiten en la localización y condiciones del universo escolar. Llamaremos a este aparato legitimante, Discurso Oficial" Bernstein y Díaz (1984, p.14)

En cuanto al discurso pedagógico (DP), "podría considerarse como la articulación de diferentes sistemas de objetos, conceptos, teorías, bajo dos modalidades de discurso, Instruccional y Regulatorio. Estos discursos incluidos generan los principios y reglas que regulan la producción de "Competencias específicas" y lo que cuenta "como orden legítimo dentro de y entre, transmisores, adquirientes, competencias y contextos" Bernstein y Díaz (1984, p.33)

Sin embargo tanto el discurso oficial como el discurso pedagógico se plantean metas en pro de la sociedad, las cuales en su gran mayoría se encuentran plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), quien de igual manera pasa a ser un instrumento de recontextualización del discurso oficial, donde el docente esquematiza su labor y sigue unos lineamientos donde “el campo de recontextualización oficial determina los criterios formales y las normas de validez que se emplean como leyes para la legitimación de un discurso” (Bernstein y Díaz, 1985, p. 2).

Es de aclarar que el PEI en varias ocasiones no es el reflejo de las necesidades de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, egresados...), ni tampoco tiene en cuenta el contexto ya que en ocasiones son contruidos desde los escritorios, desconociendo las verdaderas dinámicas y necesidades que atraviesan a una comunidad educativa y que en últimas impacta el proceso de formación con el cual se ha comprometido como ente educativo, por ello termina convirtiéndose en muchos casos en un instrumento más de la recontextualización del discurso oficial.

Nos queda entonces que el Discurso Pedagógico Oficial condiciona la comunicación pedagógica en las instituciones educativas y ésta se dedica esencialmente a la reproducción de las relaciones de poder. En ese sentido, por ejemplo, el modelo curricular en Colombia es un modelo por competencias que

promueve el individualismo, por eso es que las prácticas discursivas en las que docentes y estudiantes están constituidos conllevan a establecer unas relaciones de poder y de autoridad desde los presupuestos que asignan tanto el Estado como la sociedad capitalista y que se trasladan a la comunicación pedagógica en las instituciones educativas. Esto arroja como resultado estudiantes sometidos y controlados para que participen en el sistema laboral y docentes controladores de esas relaciones de poder y de autoridad direccionadas desde el contenido político del discurso neoliberal al que ellos mismos resultan sometidos y en el que siempre están controlados. (Amaya, 2012, p. 68).

En este sentido y teniendo en cuenta la revisión de los contenidos programáticos o analíticos, las entrevistas en profundidad y la observación de los momentos pedagógicos, se puede apreciar un direccionamiento del discurso de los docentes enfocados al campo de la recontextualización oficial (CRO), en palabras de Bernstein, es decir un discurso pedagógico oficial (DPO), el cual es el creado y dominado por el estado, en este caso por el Ministerio de Educación Nacional a través de sus políticas educativas; discursos que llegan a las instituciones y sobrepasan la frontera de los Proyectos Educativos Institucionales. Como lo afirma (Velásquez 2015), el análisis del discurso pedagógico oficial (DPO) de la Revolución Educativa, se centra en su configuración a partir de los discursos externos al campo educativo nacional. Se comienza con la recontextualización de los discursos del campo económico

internacional y de agencias internacionales (educativas y no educativas) para comprender el devenir de la configuración del DPO y las relaciones que se plantean en el campo educativo frente a él.



Figura 6. Proceso de categorización investigativa. Elaboración propia.

Como se muestra en la gráfica 6, como desde la categoría teórica general, prácticas pedagógicas y la subcategoría denominada discurso, y a partir de la sistematización de la información recolectada, se llegan a las categorías inductivas (establecimiento de contenidos, evaluación establecida y lineamientos institucionales), las cuales permite emerger la categoría axiológica Campo de recontextualización oficial, la cual regula el discurso de los docentes de la Universidad.

De esta manera se describe la cantidad de recurrencias por categorías inductivas, visualizando que estas se encuentran en gran medida en relación al discurso oficial que atraviesa las prácticas pedagógicas de la institución, las anteriores descripciones del DPO se pueden evidenciar en primera instancia en la programación de los contenidos analíticos de las asignaturas, los cuales se encuentran mediados por discursos más del campo económico que pedagógico (Competencias, Unidades de Competencias, Elementos de Competencias, Indicadores de desempeño...), (Anexo E), situación que conlleva que el docente en el momento de pensarse su clase, abre ese espacio para pensarse como cumplirle a la institución con sus lineamientos que en últimas son del Estado, para ello se realizó una matriz de sistematización de estos programas analíticos. (Anexo F).

De igual forma la sistematización de las entrevistas en profundidad realizada a los docentes, (Anexo G) arroja que la Universidad hace entrega de los parámetros institucionales al inicio de cada semestre entre ellos los programas analíticos a orientar y matrices de consolidación de competencias como lo deja ver el docente D1, al indagarlo por ¿Cuáles documentos o lineamientos de la institución tiene en cuenta para los momentos de diseño y desarrollo de sus clases?, “toda la información nos la dan en la cajita de herramienta, en la cual nos entregan el PEP, nos entregan la matriz de competencias, nos entregan la información de cada uno de los programas académicos, las mallas curriculares y nos entregan los micro currículos entre otras informaciones

institucionales de forma general”. Código: ED-PPDP-D1-LI4. De igual forma el docente D5 donde afirma “Básicamente dos documentos uno que inicialmente nos da la institución que se llama una caja de herramientas donde hay varios documentos entre ellos tenemos unos formatos digamos de la estructura del programa analítico donde uno hace la programación de todo el semestre, se encuentra también una matriz de competencias generales, específicas, transversales...”, código: ED-PPDP-D5-LI12

8. COMPETENCIAS. [Según las propuestas por la Universidad]			
COMPETENCIAS	UNIDADES DE COMPETENCIAS	ELEMENTOS DE COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO

Figura 7. Estructura de los programas analíticos en la Universidad Simón Bolívar.
Fuente: estructura de programa analítico de la universidad Simón Bolívar.

Lo anterior de nota los discursos oficiales que se generan desde el Ministerio de Educación y que llevan a la IE a desviar su discurso pedagógico en función del discurso de competencias, para ello la matriz de competencias donde se sintetizan y le permiten de esta forma al docente seleccionar las que considere pertinente para el abordaje de su asignatura. El siguiente cuestionamiento planteado en la entrevista permite corroborar lo afirmado anteriormente: ¿Qué lineamientos o directrices del Ministerio de Educación pone en juego en la programación y realización de sus clases?, respuesta del Docente D4 “Pues las directrices del Ministerio de Educación tiene que ver con la

formación por competencias, si hablamos de personas competentes comunicativas pues son directrices dirigidas a la formación de la lengua materna en que también pues proyectando una situación de una segunda lengua dentro de esas competencias”, código: ED-PPDP-D4-LI21. El docente D1 deja clara una preocupación entorno a las competencias “Desarrollar todo nuestro micro currículum entorno a competencias, eso puede ser un riesgo si no se entiende realmente las competencias, porque es que las competencias son desarrolladas por diferentes entornos y autores, diferentes posturas, si miramos desde su naturaleza como tal es crear bajo un parámetro más administrativo que para la educación”, código: ED-PPDP-D1-LI18.

Esa intranquilidad planteada por el docente D1, es una situación que permite considerar que aunque los espacios de reflexión y reprogramación de las asignaturas, institucionalmente existen a través de la semana de inducción docente, semana que antecede el inicio de un semestre, falta llegar a debatir, construir discurso y postura teórica institucional frente a cómo son entendidas las competencias para la IE y como estas entran a dialogar con los saberes disciplinares para la formación del estudiante, situación que requiere investigación exhaustiva por parte de la comunidad académica institucional.<

El docente D5 ante esta misma pregunta, plantea “Como estoy en el área de matemáticas y como tenemos en cuenta como nos llega el estudiante de la media,

entonces tenemos en cuenta o nos apoyamos en los lineamientos o estándares curriculares del pensamiento matemático, entonces aquí se realiza digámoslo así como un cruce entre las competencias que debe tener un estudiante formado en la media con relación al pensamiento matemático y las competencias que ellos deben lograr aquí en la U, según la matriz que nos entregan en la caja de herramientas al inicio”, código: ED-PPDP-D5-LI22. Esta visión de competencias se denota articulada al discurso ministerial de la educación media (estándares y pensamiento matemático), de igual forma vuelve y aparece ese “deber” del docente de hacer uso de la matriz de competencias establecida por la Universidad.

CATEGORIAS BASE			OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD	CATEGORIAS AXIAL
CATEGORIA TEORICA	SUBCATEGORIA	CATEGORIA INDUCTIVA	CODIGOS RECURRENTES	CODIGOS RECURRENTES	
PRACTICA PEDAGOGICA	DISCURSO PEDAGOGICO	Establecimiento de contenidos	DC-PPDP-D1-EC1	ED-PPDP-D1-EC1, ED-PPDP-D3-EC2, ED-PPDP-D4-EC3, ED-PPDP-D5-EC4	CRO - campo de recontextualización oficial
PRACTICA PEDAGOGICA	DISCURSO PEDAGOGICO	Evaluación establecida	DC-PPDP-D1-EV1, DC-PPDP-D1-EV2, DC-PPDP-D2-EV3, DC-PPDP-D2-EV4, DC-PPDP-D2-EV5, DC-PPDP-D3-EV6, DC-PPDP-D4-EV7, DC-PPDP-D4-EV8, DC-PPDP-D4-EV9, DC-PPDP-D5-EV10	ED-PPDP-D3-EV1, ED-PPDP-D3-EV2, ED-PPDP-D4-EV3, ED-PPDP-D5-EV4, ED-PPDP-D2-EV5, ED-PPDP-D1-EV6	CRO - campo de recontextualización oficial
PRACTICA PEDAGOGICA	DISCURSO PEDAGOGICO	Lineamientos institucionales	DC-PPDP-D4-LI1, DC-PPDP-D4-LI2	ED-PPDP-D1-LI1, ED-PPDP-D1-LI2, ED-PPDP-D1-LI3, ED-PPDP-D1-LI4, ED-PPDP-D2-LI5, ED-PPDP-D2-LI6, ED-PPDP-D2-LI7, ED-PPDP-D3-LI8, ED-PPDP-D3-LI9, ED-PPDP-D4-LI10, ED-PPDP-D4-LI11, ED-PPDP-D5-LI12, ED-PPDP-D5-LI13, ED-PPDP-D5-LI14, ED-PPDP-D5-LI15, ED-PPDP-D1-LI16, ED-PPDP-D2-LI17, ED-PPDP-D1-LI18, ED-PPDP-D2-LI19, ED-PPDP-D3-LI20, ED-PPDP-D4-LI21, ED-PPDP-D5-LI22, ED-PPDP-D1-LI23, ED-PPDP-D2-LI24, ED-PPDP-D3-LI25, ED-PPDP-D4-LI26, ED-PPDP-D5-LI27	CRO - campo de recontextualización oficial

Cuadro 7. Triangulación de resultados discurso pedagógico. Fuente: Excel 2016.

Lo anterior se puede entender en relación, en cómo el discurso oficial se vale del campo intelectual del que se refiere Bernstein para controlar la práctica pedagógica, sirviendo como un intermediario, en este caso de contenidos y evaluaciones establecidas a través de lineamientos institucionales (matrices de competencias, contenidos programáticos, reglamentos entre otros), esto puede llegar a ser una de las razones por las cuales gran parte de los docentes carecen de un discurso pedagógico propio, ya que se convierten en reproductores del discurso oficial que vincula el Estado.

De igual manera en las prácticas pedagógicas de la IE también se denota un discurso pedagógico (DP), que lleva al campo de la recontextualización pedagógica (CRP), proveniente del discurso pedagógico. Por campo de recontextualización pedagógica se hace referencia a los agentes, posiciones y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción en el campo pedagógico. El campo de recontextualización pedagógica puede componerse de los departamentos de educación o pedagogía, de las facultades de educación, junto con sus centros de investigación, medios especializados, revistas, periódicos, divulgaciones, manuales de lectura. También formarían parte de este campo las casas editoriales de textos pedagógicos, aun cuando estas estarían ubicadas más directamente en el campo de producción (Bernstein 1985. p. 35; 1988, p. 147).

En este sentido la IE donde se realizó el presente estudio, cuenta con un departamento de pedagogía, el cual es una instancia adscrita a la Vicerrectoría Académica de la Institución y cumple funciones relacionadas con la formación docente, la reflexión pedagógica y la apropiación de las TIC; en este sentido esta dependencia es un componente del campo de recontextualización pedagógica institucional, al igual que el Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía (CEDEP), este centro presenta una misión encaminada a desarrollar investigaciones en el campo de la educación y la pedagogía con un fuerte énfasis en currículo y orientado a desarrollar procesos académicos de excelencia que permiten lograr la calidad de la enseñanza y el aprendizaje para interactuar con instituciones educativas del entorno local, regional, nacional e internacional en la ejecución de proyectos con pertinencia social que aporten a las ciencias de la educación. Este centro cuenta con cuatro (4) grupos de investigación categorizados en A según la última medición de grupos de Colciencias (2015).

**Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía
(CEDEP)**

GRUPO DE INVESTIGACIÓN	CATEGORIA
Educación, Ciencias Sociales y Humanas	A
Desarrollo Humano, Educación y Procesos Sociales	A
Religación Educativa Compleja RELEDUC	A
Sinapsis Educativa y Social	A

Cuadro 8. Grupos de Investigación del CEDEP. Fuente: *Portafolio de Investigación UNISIMON 2015 y GrupLac de cada grupo de Investigación.*

De igual forma se cuenta institucionalmente con otro componente del campo de producción que le aporta al campo de la recontextualización pedagógica como lo es el Sello Editorial, Ediciones Universidad Simón Bolívar, el cual obtuvo el reconocimiento por parte del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Investigación, COLCIENCIAS, por 3 años desde 2014 hasta el 2017, en la actualidad cuenta con 6 revista científicas que se encuentran indexadas a nivel internacional y de las cuales 4 se encuentran categorizadas en la Base de datos bibliográfica nacional, PUBLINDEX.

	Revista	2015
	Categoría en Publindex	B
	Categoría en Publindex	C
	Categoría en Publindex	B
	Categoría en Publindex	C

Figura 8. Revistas Institucionales Indexadas en Publindex Fuente: Portafolio de Investigación UNISIMON 2015.

Este sello editorial se ha caracterizado por sus publicaciones no solo en cuanto a revistas científicas y seriadas sino también en la producción de libros pedagógicos y de resultados de investigación, esta última categoría muestra un gran repunte en los

últimos años, muy probablemente debido a los criterios solicitados para mediciones de grupos e investigadores.



Figura 9. Relación de Publicaciones No Seriadas 2007-2015. Fuente: Portafolio de Investigación UNISIMON 2015.

Es de aclarar que el CRO no proporciona solamente regulaciones; también proporciona los límites de lo que puede entrar en el campo pedagógico de reproducción. En este caso el Departamento de Pedagogía y los Comités Curriculares de los programas académicos, siendo unas agencias pedagógicas de la IE, responsables de la organización del currículum, las apuestas de los programas analíticos, las estructuras de guías, las formas de evaluación, entre otros, bajo la mirada de las políticas del Estado, terminan convirtiéndose en agentes del CRO.

De igual forma un aspecto importante a tratar es la dinámica del campo de producción como agente del CRO o del CRP, ya que hoy en día debido al mismo

sistema de medición de grupos implantado por Colombia, se lleva a que la generación de nuevo conocimiento se convierta en un medio más de mercantilismo científico, pasando estos entes a cumplir una función de control simbólico como lo afirma Mario Díaz citando a Bemstein, los cuales producen los textos de acuerdo a los intereses del mercado o mejor aún de acuerdo a los intereses y lineamientos establecidos por COLCIENCIAS para cumplir con los requisitos de medición de perfiles de investigadores y grupos y de esta manera responder a los indicadores educativos, de producción y económicos de carácter internacional con los cuales está comprometido el país.

Bemstein define estos agentes como agentes en el campo económico con funciones de control simbólico. Estos agentes son creadores de textos pedagógicos para su comercialización. La producción de estos textos crea un tipo particular de relación entre la industria del texto y estos agentes. Estos producen el texto pero no tienen poder sobre él. En general, son los comerciantes de los textos los que tienen el poder sobre su forma, contenido, contexto, posibilidades y distribución (Bemstein, 1990, p. 43).

Por lo anterior también se puede apreciar que las IES también "han sido un lugar para el ejercicio de la violencia simbólica y física, manifestada en la vigilancia, el castigo, la imposición y el sometimiento" (Valera, 2001, p. 26), a través de agentes

como renovación de registros calificados, acreditaciones y certificaciones de calidad, rankings, mediciones nacionales e internacionales que las someten a la palestra pública (Modelo de Indicadores del Desempeño de la Educación – MIDE, Medición de grupos e investigadores, Índice Bibliográfico Nacional PublÍndex - IBN PublÍndex). Pero de igual forma estas manifestaciones a las que son sometidas las IES se reproducen en sus dinámicas propias, aspectos como medios de vigilancia y control: la puesta de cámaras, personal que verifica el cumplimiento de horario, formatos de asistencia de docentes y estudiantes, la evaluación como medio de premio y castigo, entre otros medios. A nivel de aula de clase o momentos pedagógicos también se hace presente la imposición de contenidos, de formas de evaluación y muy comúnmente esas relaciones de poder que se puede ejercer a través de diversos medios.

Es de aclarar que “la violencia simbólica es entendida como todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, es decir, propiamente simbólicas, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 7), esto quiere decir que es dueña de un poder que le permite imponer significaciones de manera legítima, de tal manera que la fuerza con que se impone sea solapada y por tanto, es aprobada con la complicidad inconsciente de quien la asume, es decir, de los docentes en el caso de las IES y de los estudiantes en el caso del aula.

Lo anterior se reproduce a través del discurso pedagógico que traspasa el aula de clase, porque regula al sujeto pedagógico, de acuerdo con el orden, y las posiciones que dicho discurso establece, por ende se considera que "la pedagogía es un dispositivo de poder, saber y subjetivación, en relación directa con las relaciones de poder, comunicación y capacidades." (Valera, 2001, p. 26).

De acuerdo a lo anteriormente planteado se puede destacar que para el presentes estudio se encontró que todos los docentes han sido sumergidos por el discurso oficial a través de lineamientos ministeriales que responden al Sistema Educativo de turno, de igual forma a través de los propios documentos bandera o de navegación de la institución, como lo deja entrever el docente D3 cuando s ele pregunta a cerca de ¿Cuáles documentos o lineamientos de la institución tiene en cuenta para los momentos de diseño y desarrollo de sus clases? Y a lo cual responde "Bueno son los contenidos curriculares que ellos me entregan y los lineamientos como el PEP y el PEI básicamente que es lo que ellos nos dan", código ED-PPDP-D3-EC2.

En cuanto a la evaluación como dispositivo de poder se puede apreciar al D4, código DC-PPDP-D4-EV7, desde la observación realizada (Anexo H) cuando da las especificaciones sobre la evaluación, como lineamiento institucional "si hacemos una regla de tres sencilla cada 5 semanas vamos a tener evaluación, vamos a tener parcial y ya los porcentajes como ustedes tuvieron la experiencia de estudiar todo el semestre

pasado los conocen un primer corte que vale el 30%, el segundo 30% y el examen final 40%” en este momento el docente especifica cómo se encuentra la evaluación establecida por la Universidad pero la continuación son sus propias reglas frente a la evaluación “ese primer 30% lo vamos a dividir en 2 notas una nota de trabajo en clase con relación a la asistencia con relación a unos quices, a unos talleres que vamos hacer acá en el marco de la clase y el otro la otra nota la otra mitad del primer corte va hacer un examen pero ese examen para esta primera unidad lo vamos a valorar por medio de una exposición, vamos a hacer una actividad grupal vamos a trabajar en este semestre la parte de la oratoria por eso el corte no va hacer un examen escrito sino que va hacer una exposición”

En el sentido de la evaluación como dispositivo se presenta a continuación un cuadro que relaciona diferentes posturas de cada docente en relación a la implementación de sus propios criterios, los cuales fueron observados durante los momentos pedagógicos:

CODIFICACION	DOCENTE	UNIDADES DE ANALISIS
DC-PPDP-D1-EV1	D1	Los parciales son tres parciales, prácticos, no voy a utilizar exámenes escritos, solamente lo que se trabaje durante el primer corte, segundo corte y el examen final es la sustentación de lo que se tenga hasta el momento.

DC-PPDP-D1-EV2	D1	Viendo las diapositivas les voy escuchando y haciendo preguntas, es tipo oral e igualmente me entregan el trabajo en físico, lo reviso y de hoy en ocho les dejo la nota
DC-PPDP-D2-EV3	D2	Porque el día del parcial yo les dije que el parcial se dividía en dos momentos: el escrito de lo que vemos aquí que fueron métodos alternos de resolución de conflictos y un segundo momento que es el trámite de los derechos litigiosos
DC-PPDP-D2-EV5	D2	Tienes borrador y marcador, puedes iniciar. Te califico: manejo de grupo, presentación personal, manejo de tema y manejo de tiempo, tienes máximo siete minutos para desarrollar tu charla.
DC-PPDP-D3-EV6	D3	A duras penas, minuto por pregunta le dan a uno, ¿no? Acuérdense que a lápiz yo no les recibo parcial, ¿listo?
DC-PPDP-D4-EV8	D4	Parcial escrito, el docente organiza el salón en filas distanciado un pupitre del otro, da las indicaciones generales como no utilizar ningún material ni dispositivo y mucho menos mirar o preguntarle al compañero. Los estudiantes se toman el tiempo para resolver, mientras el docente se pasea por el salón controlando que se cumplan sus indicaciones, luego los estudiantes entregan y van saliendo.

DC-PPDP-D4-EV9	D4	El examen eran 25 preguntas y había una pregunta que estaba fuera de la temática, por eso yo le calcule sobre 24 preguntas a todos, los que acertaron en esa pregunta la del nombre del dragón a ellos les subí un punto más, pero a los que no la contestaron no se la valí sobre la calificación, ósea que les califique sobre 24 preguntas ese parcial,. Como lo habíamos acordado ante la primera clase la calificación que vamos a calcular sobre la noche de hoy tiene dos componentes un 50 % que vale la nota de este parcial y otro 50% que vale la nota del trabajo en clase que se suma y se divide en los tres trabajos que yo les entregue, hay calculamos el otro 50%,
----------------	----	--

Cuadro 9. Cuadro de relación de diferentes posturas de los docentes frente a evaluación. Fuente: Elaboración propia.

Se puede ver como la evaluación, puede establecer una distribución dada del poder a través de los mismos lineamientos institucionales y con base a la enmarcación de la transmisión que se lleva a cabo en los momentos pedagógicos. En términos de Bernstein y Díaz, la evaluación es el momento en el cual el poder habla explícitamente. Si la gramática de transmisión intenta imponer homogeneidad sobre la gramática de adquisición, la evaluación fija las condiciones, principios y reglas que, apropiando a Foucault, aseguran la distribución de sujetos de habla legítimos en los diferentes tipos de discursos disponibles a ciertas categorías de sujetos. (Bernstein y Díaz, 1985, p. 36). De acuerdo a lo anterior, la evaluación de una y otra forma asegura la reproducción de

lo seleccionado o clasificado para enseñar y, a través de esto, la distribución de poder, aparece incluida en la regulación o uniformidad que regula la enseñanza. Se anexan pruebas realizadas por los sujetos de estudio y lo cual corrobora lo abordado hasta el momento. (Anexo I)

En lo anterior se puede apreciar lo que afirma Bandala (2008, p. 1), Las prácticas pedagógicas en el aula y el papel que asume el estudiante y el docente ante los sistemas educativos como formas político-cultural refuerzan o conservan las relaciones de fuerza y reduce sus espacios para el ejercicio de su libertad porque el individuo se convierte en un producto de las estructuras de poder que a su vez se convierte en un elemento reproductor de los intereses de una clase dominante.

La Universidad en el interés de que sus docentes, estudiantes y en últimas ellos como institución, de una u otra manera no se conviertan en un agente reproductor del discurso oficial y producto de las estructuras de poder que habla Bandala, genera unas estrategias como lo son la consolidación de una cultura investigativa a través de los grupos de investigación, semilleros y redes académicas y de investigación, las cuales genera un buen espacio de reflexión, criticidad, teorización e innovación, pero estos espacios no alcanzan abarcar gran parte de la población total de la Universidad (docentes y estudiantes), en la actualidad se cuenta con 31 grupos de investigación a nivel institucional categorizados por COLCIENCIAS, de los cuales la sede Cúcuta en la

actualidad participa en 10 grupos con un total de 52 investigadores de un total de 242 docentes en ejercicio en la sede, en el caso de los estudiantes de semilleros con corte a 2016-1 se cuenta con la participación de 252 estudiantes equivalente a un 5% de la población total estudiantil de la sede, y 27 redes académicas (16 internacionales y 11 nacionales) y de investigación en las cuales participaban en el 2015 los docentes investigadores.

De igual forma la Universidad declara tener algunos componentes de reflexión pedagógica como lo son: pedagógico, didáctico, temático, interactividades, metodológico, evaluativo, tecnológico y fuentes de información:



Figura 10. Componentes de reflexión pedagógica (metodológico, evaluativo, tecnológico, fuentes de información).

Fuente: Departamento de pedagogía, 2016.

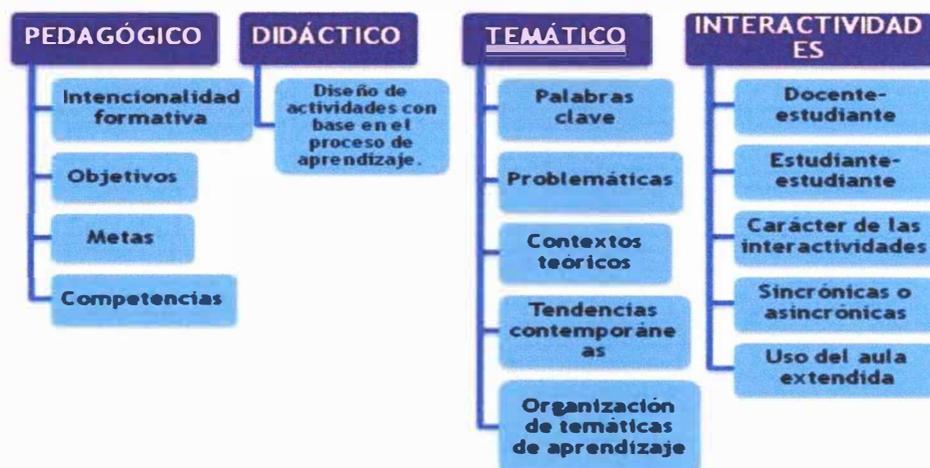


Figura 11. Componentes de reflexión pedagógica (pedagógico, didáctico, temático, interactividades).
Fuente: Departamento de pedagogía, 2016.

Estos componentes de reflexión pedagógica muestra nuevamente el discurso oficial marcado (objetivos, metas, competencias, indicadores de logros) que atraviesa la Universidad desde su propio agente de discurso pedagógico (Departamento de Pedagogía). En ese sentido de la reflexión pedagógica que ya está limitada por los componentes mencionados anteriormente se encuentra otra estrategia que es la bitácora docente la cual es un medio para fomentar la cultura de la reflexión de la práctica educativa en aras de alcanzar autonomía y le permita al docente a su vez tener conciencia crítica de su quehacer pedagógico, en este sentido esta reflexión de bitácora docente esta mediada al cumplimiento o castigo ya que al finalizar cada semestre el docente debe presentar el paz y salvo que le acredita que cumplimiento, no solo de esta estrategia sino de otras como el programa de cualificación profesoral que tiene como finalidad reflexionar sobre los fundamentos pedagógicos, educativos y

didácticos de la práctica profesoral para así contribuir a los propósitos institucionales de alta calidad.

En este sentido y con el discurso oficial (DO) impregnando la institución desde su propio Campo de recontextualización pedagógico (CRP) se puede dar cuenta, que las prácticas pedagógicas de carácter instruccional y regulativo pasan hacer parte del día a día de la formación del estudiante, y de la relación docentes-estudiantes y docentes-directivos. En este sentido se entiende la práctica pedagógica como la articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico: la práctica instruccional la cual hace relación a la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la otra la práctica regulativa la cual se encuentra incluida en lo instruccional.

Los componentes instruccional y regulativo del Discurso Pedagógico funcionan como categorías determinantes de la práctica pedagógica. En otras palabras, el Discurso Pedagógico fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos (Bernstein y Díaz, 1985, p. 36). De acuerdo a lo anterior se puede concluir que entre todas las posibilidades de prácticas pedagógicas existentes en la institución, el discurso pedagógico entra a restringir o a limitar el tipo de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y de evaluación dentro de un orden legítimo.

Relaciones y conexiones entre las prácticas pedagógicas y el Horizonte Pedagógico Socio-crítico

Para iniciar el presente capítulo de resultados y discusión se tiene en cuenta la información recolectada a través de las técnicas definidas como fueron: observación participante y la entrevista en profundidad realizada a los docentes sujetos de investigación y el grupo de discusión aplicado a estudiantes. De igual forma para ser consecuente con el horizonte teórico declarado, se entenderá la práctica pedagógica como el espacio que " nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones" Zuluaga (1999, p.46). De esta forma es necesario comprender entonces la práctica pedagógica más que como una teoría en sí, según Martínez (1990 p, 5-6): Como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: Una institución (Universidad); un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico. Elementos que establecen una relación compleja que no es estática ni estable sino muy por el contrario, dinámica y cambiante.

De igual manera Bernstein (1994), hace la distinción entre la práctica pedagógica como transmisor cultural que es "un dispositivo exclusivamente humano tanto para la reproducción como para la producción de cultura" y lo que ella transmite, entendiéndola como forma y contenido específico. Como transmisor cultural la explica a partir de tres reglas, la jerarquía, la secuencia-ritmo y los criterios -, los cuales determinan que las prácticas sean visibles (autónoma-dependiente) o invisibles (intraindividual-intergrupo). Se toma por ende, a las prácticas como un dispositivo de reproducción, se focaliza en el qué y el cómo desde una perspectiva tradicional de la pedagogía que privilegia el papel del docente en la transmisión de conocimientos y hábitos, en la formación y replicación de los parámetros sociales previamente establecidos bajo las sociedades de disciplina y control dándose la relación "transmisores-adquirientes" (Bourdieu, 2005).

En este sentido se encuentra que frente a la categoría prácticas pedagógicas y subcategoría formación del estudiante, emergieron categorías inductivas en relación a espacios de práctica, fomento de la investigación, trabajo en grupo, manejo de esquemas organizadores, estrategia la Mesa Redonda como espacio de debate, las TIC como herramienta didáctica, Clase magistral, la falta de motivación por La investigación, la guía y el portafolio como herramienta didáctica. De acuerdo a lo anterior se presenta la recurrencia de estas categorías de acuerdo a la observación participante, entrevista en profundidad y el grupo de discusión direccionado a estudiantes:

CATEGORÍA INDUCTIVA	OBSERVACIÓN PRECIPUANTE		ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD		GRUPO FOCAL		CATEGORÍAS ANÁL	RECURRENCIA POR CATEGORÍA INDUCTIVA
	CÓDIGOS REQUERIMIENTOS		CÓDIGOS REQUERIMIENTOS		CÓDIGOS REQUERIMIENTOS			
Clase magistral			ED-PPFE-D1-OM1, ED-PPFE-D4-OM2		GF-PPFE-E2-OM1, GF-PPFE-E3-OM2		Práctica pedagógica Dependiente del mercado	4
Falta de motivación por la investigación			ED-PPDP-D5-FM1		GF-PPDP-E3-FM1		Práctica pedagógica Dependiente del mercado	2
Mesa Redonda - debate	DC-PPFE-D1-MR1		ED-PPFE-D2-MR1, ED-PPFE-D4-MR2		GF-PPFE-E3-MR1		Práctica pedagógica Independiente del mercado o Práctica pedagógica Autónoma	4
Espacios de práctica	DC-PPFE-D2-EP1		ED-PPFE-D2-EP1, ED-PPFE-D2-EP2, ED-PPFE-D2-EP3, ED-PPFE-D2-EP4		GF-PPFE-E3-EP1		Práctica pedagógica Independiente del mercado o Práctica pedagógica Autónoma	6
Fomento de la investigación	DC-PPFE-D2-F11, DC-PPFE-D4-F12, PPFE-D5-F13	DC	ED-PPFE-D1-F11, ED-PPFE-D3-F12, ED-PPFE-D5-F13, ED-PPFE-D5-F14, ED-PPFE-D5-F15, ED-PPFE-D5-F16, ED-PPFE-D2-F17, ED-PPFE-D5-F18		GF-PPFE-E4-F11, GF-PPFE-E5-F12		Práctica pedagógica Independiente del mercado o Práctica pedagógica Autónoma	13
Trabajo en grupo	DC-HPSCPD-D1-TG1, DC-HPSCPD-D2-TG2, DC-HPSCPD-D2-TG3, DC-HPSCPD-D2-TG4, DC-HPSCPD-D3-TG5, DC-HPSCPD-D3-TG6, DC-HPSCPD-D5-TG7, DC-HPSCPD-D5-TG8, DC-HPSCPD-D5-TG9		ED-HPSCPD-D5-TG1				Práctica pedagógica Independiente del mercado o Práctica pedagógica Autónoma	10
Manejo de esquemas organizadores	DC-HPSCPD-D1-E01, DC-HPSCPD-D2-E02, DC-HPSCPD-D2-E03, DC-HPSCPD-D2-E04, DC-HPSCPD-D2-E05, DC-HPSCPD-D3-E06, DC-HPSCPD-D5-E07, DC-HPSCPD-D5-E08						Práctica pedagógica Independiente del mercado o Práctica pedagógica Autónoma	8
Las TIC como herramienta didáctica	DC-PPFE-D4-TIC1, DC-PPFE-D3-TIC2, PPFE-D3-TIC3	DC	ED-PPFE-D4-TIC1, ED-PPFE-D5-TIC2, ED-PPFE-D2-TIC3		GF-PPFE-E5-TIC1		Práctica pedagógica Dependiente del mercado	7
La guía como herramienta didáctica	DC-PPFE-D5-G01		ED-PPFE-D5-G01				Práctica pedagógica Dependiente del mercado	2
El portafolio como herramienta didáctica	DC-PPFE-D5-PF1, DC-PPFE-D5-PF2		ED-PPFE-D5-PF1				Práctica pedagógica Dependiente del mercado	3

Cuadro 10. Triangulación y recurrencias de práctica pedagógica – formación del estudiante.
Fuente: Excel 2016.

En lo anterior se puede establecer que la práctica pedagógica independiente del mercado, que es aquella práctica pedagógica invisible que define Bernstein (1993:73) como aquella que reclama para sí una orientación y legitimación de la autonomía del saber, es la que en mayor medida se presenta en los docentes sujetos participantes de esta investigación, por lo tanto esto permite encontrar en el momento pedagógico espacios de autonomía sin desconocer que este tipo de práctica de forma implícita

presenta reglas de orden regulativo y discursivo pero, en el momento pedagógico el docente recobra y aflora la autonomía del saber.

El docente ve en el fomento de la investigación el horizonte para dejar de lado esa práctica pedagógica dependiente del mercado la cual trae consigo de forma muy explícita, reglas de orden regulativo y discursivo permitiendo por lo general centrar la formación en habilidades vocacionales la cual se encuentra direccionada por currículos especializados, lo anterior se puede apreciar a través de la observación participante de los momentos pedagógicos donde se puede traer a colación las siguientes unidades de análisis: Docente D2 "Porque la investigación es la que te permite generar nuevo conocimiento, la norma está pero de qué nos sirve que la norma esté si muchas veces no se cumple o su cumplimiento es tan paquidémico", código: DC-PPFE-D2-FI1; en este espacio el docente le manifiesta a los estudiantes la importancia de la investigación en relación al conocimiento ya declarado. El docente D4 "escribir un libro estoy seguro que es sumarle una estrofa al conocimiento, lo importante es cuando lo escribamos nosotros tengamos muy claro, tengamos presente que escribir un libro es aportarle a esa comunidad científica", código DC-PPFE-D4-FI2, de esta manera el docente afirma desde su experiencia como investigador como se le aporta a su saber disciplinar lo cual repercute en la comunidad científica donde se desenvuelve.

En relación con el desarrollo de la clase también se encuentra que a través de métodos de enseñanza y herramientas didácticas se fomenta la investigación, como es el caso del aprendizaje basado en problemas orientado a través de guías que plantean la solución de situaciones problemas, docente D5 "van a empezar a trabajar las dos situaciones problema que están planteadas en la guía ... entonces al desarrollar la guía se debe contestar la situación problémica y desarrollar las actividades de aprendizaje, para desarrollar esta guía hay dos situaciones problema, entonces por favor muy concentrados vamos a trabajar en equipo" código, DC-PPFE-D5-FI3.

Estos aspectos de fomento de la investigación que se encuentran en las prácticas pedagógicas de los docentes y que los estudiantes a su vez reconocen, también son fruto de lineamientos institucionales que de una y otra manera se materializan en el aula, la institución de estudio presenta en su PEI (2015:11), "la investigación como función fundamental y ha sido una constante la generación de espacios académicos y de difusión científica de trascendencia nacional e internacional, que buscan promover el debate académico en el ámbito global, sobre las temáticas vigentes en los momentos históricos", para ello los programas académicos en apoyo de los departamentos de pedagogía, de investigación formativa y posgrados, y direccionados por las vicerrectorías académica y de investigación e innovación, son los que en últimas hacen que lo declarado en el PEI se de en pro de fomentar la investigación.

Para ratificar lo anteriormente citado se puede volver la mirada a lo que los docentes declaran entorno a la forma como ellos orientan sus clases y que se percibe que a través de ellas van fomentando la investigación desde el aula y ahí se puede encontrar las siguientes apreciaciones: docente D3 "Como yo dicto una materia clínica, las estrategias que utilizo son varias, como estudios de casos, artículos de revistas, uso de la cámara de Gesell porque son totalmente prácticas, lectura de libros que ellos eligen según temáticas a abordar y pues lo que es consulta básicamente biblioteca", código ED-PPFE-D3-FI2.

El docente D5 afirma "me baso en 2 metodologías que es la metodología ABP es la metodología aprendizaje basado en problemas y específicamente en un método que es el de George Polya, yo lo inicio a aplicar con los grupos de primer semestre como llevo una secuencia de trabajar de primero a tercer semestre... entonces voy avanzando en ese mismo método de resolución de problemas, además me apoyo también en el aprendizaje significativo el cual se va teniendo en cuenta como ingresa el estudiante en su conocimiento inicial en su presaber y a medida que va avanzando uno va haciendo esa acomodación de la nueva información para que el estudiante aprenda de manera significativa", códigos ED-PPFE-D5-FI3, ED-PPFE-D5-FI4 y ED-PPFE-D5-FI5.

Docente D1 "específicamente hacemos una parte didáctica que es de enseñanza por investigación y la estrategia como tal se fundamenta en el que el estudiante participe activamente y que se esté desarrollando, es decir que a medida de que uno avanza en una temática el estudiante interactúe con el concepto y a su vez se reten diseñando o escribiendo lo que se está dando en la clase, es decir que no quede un conocimiento fraccionado ni aislado con la realidad si no que se esté conceptualizando y se esté colocando en práctica", código ED-PPFE-D1-FI1.

En los tres casos anteriormente presentados se denota un docente con apropiación de un discurso pedagógico y didáctico entorno a su saber que enseña y que le permite fomentar la investigación desde el aula y por tal motivo permite que su práctica pedagógica sea independiente del mercado ya que toma autonomía de su saber disciplinar, pedagógico y didáctico, aunque las reglas de orden discursivo y regulativo del estado e institución continúen de forma implícita, lo importante es que aunque las reglas actúan selectivamente sobre el contenido de cualquier práctica pedagógica, estas no especifican la práctica por seguir, es decir las reglas no definen como se debe realizar la práctica pedagógica, Díaz (2000:21) citando a Bernstein dice, cómo se realiza la práctica pedagógica es un asunto del estilo de los agentes (docentes), no de las reglas, aunque el estilo está restringido por las reglas.

En relación a la práctica pedagógica visible, dependiente centrada en el mercado, se encontró que algunos docentes utilizan la guía, las TIC y el portafolio, que aunque pueden ser utilizados como herramientas para una práctica pedagógica independiente del mercado como el caso de los video-foros y foros virtuales realizados a través del aula extendida, en este caso son utilizados con el fin de cumplir con fines más de orden regulativo institucional que con fines pedagógicos, ejemplo de ello es el aula extendida como medio de control a la práctica del docente, la cual arroja indicadores para medir al docente en el aula.

En el caso del portafolio el docente D5 expresa "guías de trabajo de clase donde esas guías están estructuradas metodológicamente y eso se archiva, el estudiante lleva un portafolio de evidencias donde ellos van archivando las guías temáticas de acuerdo a una escala de conocimiento para que ellos poco a poco vayan trabajando", código ED-PPFE-D5-PF1. "la otra semana voy hacer una previa revisión de lo que ustedes ya saben del portafolio, qué me falta, qué tengo, porque es nota del parcial", código DC-PPFE-D5-PF1. En el caso del portafolio se visualiza que el docente utiliza el mismo como un medio de archivar evidencias del desarrollo de las guías del estudiante, más no como herramienta de evidencia para describir y documentar los logros y procesos de los estudiantes con el fin de retroalimentación.

En la descripción anterior frente a los tipos de práctica pedagógica que se lleva a cabo por los docentes y su relación con la regulación del estado o de la institución se hace necesario entrar a hondar en la correspondencia entre la práctica pedagógica y el horizonte pedagógico declarado por la universidad, la cual es su PEI (2015:35) define: Para hacer posible esta formación deseada, la Institución acoge los fundamentos antropológicos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos de las ciencias de la educación crítica y la pedagogía crítica que dan soporte teórico y metodológico al horizonte de sentido que le imprime a su paradigma pedagógico denominado Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC).

El Horizonte pedagógico declarado por la Universidad es el sociocrítico, en este sentido es importante señalar en relación a lo planteado por Henry Giroux, que si bien las escuelas no son los únicos lugares para implementar el cambio social, (en este caso la Universidad) representan de hecho un valioso terreno para proporcionar a las futuras generaciones nuevas maneras de pensar la construcción de una sociedad más justa. La obra de la Escuela de Fráncfort es un aporte fundamental para los educadores que quieren ayudar a los alumnos a pensar y luchar en favor de un mundo mejor. (Giroux, p.103).

De acuerdo a lo anterior se puede decir que la Escuela de Francfort le deja como legado a la pedagogía social que centre su accionar en la búsqueda de la más plena

liberación de los individuos, abriendo espacios para lograr la influencia en acciones transformadoras de la condición social existente y del propio individuo hacia su mejoramiento.

En este sentido se convierte en eje de formación de la universidad en estudio, la autonomía, la reflexión, la emancipación, la criticidad, la transformación, la solidaridad entre otros aspectos bases del HPSC, así lo deja ver en el PEI (2015, p.36), referenciando a Mora (2013, p. 2), la razón de ser del HPSC es la búsqueda de la promoción de los valores y principios para potenciar un ser autónomo, crítico y solidario hacia la exteriorización que tienda a demostrar la propia excelencia del ser persona y subraye la propia importancia de realizar los valores, que es fundamental para su crecimiento: la característica de este espíritu es la reflexividad, donde la autonomía es la clave en ese presentarse, que se entiende como el comportamiento ético frente al otro, porque en él me reconozco como persona autónoma.

De acuerdo a lo anterior se rastreó a través de las tres técnicas de recolección utilizadas esa correspondencia de las prácticas pedagógicas del docente con el HPSC, encontrando la siguiente recurrencia de códigos con respecto a la categoría teórica Horizonte Pedagógico Socio-crítico y las subcategorías Conocimiento del horizonte pedagógico socio-crítico y papel del docente frente a un HPSC.

Para la categoría teórica HPSC, subcategoría Conocimiento del HPSC emergieron cuatro (4) categorías inductivas las cuales se referencian en la siguiente figura con la cantidad de códigos de recurrencia de forma respectiva, encontrando una mayor recurrencia en la noción del HPSC, seguida por el reconocimiento del ideario Bolivariano, luego formación en el HPSC y finalizando con una menor recurrencia de la categoría inductiva Impronta del profesional Bolivariano.

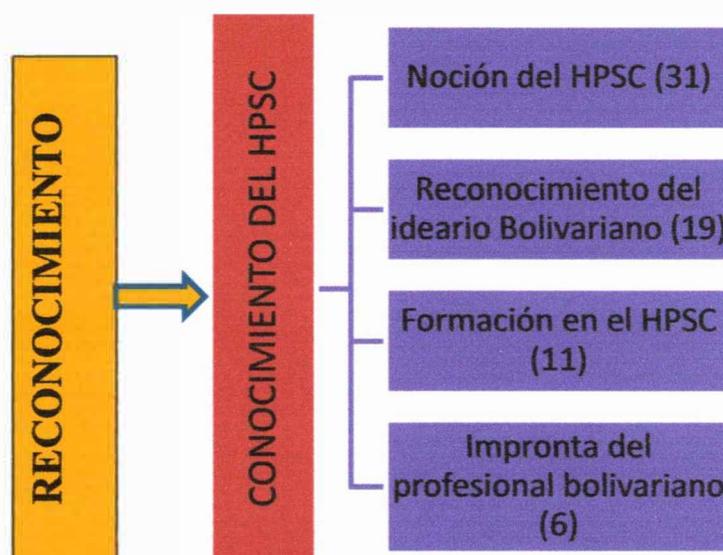


Figura 52. Recurrencias de la subcategoría Conocimiento del HPSC. Fuente: Elaboración propia.

Los docentes en estudio cuentan con un reconocimiento del HPSC a partir en gran medida del proceso de formación que la Universidad les ha brindado, iniciando semestre la Universidad programa una semana de inducción donde en ocasiones se entra a cualificar entorno al HPSC, así lo expresan algunos docentes, docente D4,

"He recibido formación con algunos foros que ha organizado la universidad desde del departamento de pedagogía y del departamento de investigación se han realizado actividades con entes que se han abordado el horizonte sociocritico", "No solamente espacios presenciales sino también en el aula extendida se han organizado una serie de foros una serie de seminarios, códigos ED-HPSCPD-D4-FH4 y ED-HPSCPD-D4-FH5.

El docente D3 y D5 al respecto reafirman lo dicho por el docente D4: docente D3, "casi siempre es a principio de semestre y en varias ocasiones", código, ED-HPSCPD-D3-FH3, Docente D5 "desde el departamento de pedagogía también a través de documentos que nos envían al correo institucional tenemos acercamiento a esos lineamientos del HP", "en talleres precisamente en las semanas de planeación que hace la Universidad que es una semana antes de ingresar a iniciar o empezar clases, hace dos años aproximadamente con el Dr. Reinaldo Mora se hizo un taller sobre el horizonte", códigos ED-HPSCPD-D5-FH7 y ED-HPSCPD-D5-FH8.

De esta forma los docentes manejan elementos importantes del HPSC debido a que la institución ha realizado procesos de capacitación, debido a esta noción los docentes pueden direccionar sus discursos y prácticas pedagógicas entorno a la formación de profesional que pretende la Universidad, en este sentido el docente D4 en un momento de socialización de clase, le expresa a los estudiantes, "desde el punto de

vista pedagógico la universidad está enfocada hacia un horizonte pedagógico sociocrítico y que significa eso del horizonte pedagógico sociocrítico? Es ese conjunto de teorías ese conjunto de autores de teóricos que nos enseñan una pedagogía crítica una pedagogía que tenga en cuenta la realidad del mundo, el mundo de hoy como lo conocemos es un mundo de muchísimas desigualdades”, código DC-HPSCNC-D4-NH1, “el horizonte pedagógico sociocrítico de la universidad invita al estudiante para que sea un transformador social”, código, DC-HPSCNC-D4-NH2.

Estas apreciaciones realizadas por el docente pueden quedar solo en el espacio de aula, en una memoria a corto plazo, sin ningún tipo de significación si este docente que aparentemente tiene noción del HPSC no es consecuente con su práctica pedagógica, por ello es importante entrar a hondar si esas prácticas responden a esa noción del HPSC que los docentes presentan.

En cuanto a esa práctica pedagógica el proyecto educativo institucional (PEI) bien plantea la finalidad de la misma PEI (2015:51), Esta práctica docente fundada en el Horizonte Pedagógico Socio Crítico implica formar individuos con capacidad de autorregulación para la toma de sus propias decisiones, que puedan cuestionarse de manera permanente sobre su pensar y actuar donde la sensibilidad ético-estética y un estilo de vida saludable, completen el cuadro de posibilidades que orientan las metas de formación.

En este sentido el docente se ve en la responsabilidad de formar no solo en el conocimiento sino para la vida, en este sentido los docentes responden en entrevista al siguiente cuestionamiento ¿Qué características del horizonte pedagógico que profesa la Universidad reconoces en su ejercicio docente?, del cual el D1 contesta "Una de las características pues que siempre trato de resaltar es que la participación activa del estudiante, la autonomía en el desarrollo de sus propuestas, porque no les impongo una temática como tal si no a partir de las observaciones de una serie de propuestas que implementamos previamente él toma la decisión de poder definir un objeto de estudio y desarrollarlo durante todo el semestre, entonces esa autonomía inicial se es muy importante para el estudiante, mi papel como docente es de orientar el proceso cuanto al desarrollo funcional de este mismo, por tal motivo el estudiante no se ve cohibido o frustrado dentro de su desarrollo", código, ED-HPSCNC-D1-NH1, en este docente se percibe un discurso en relación a lo promulgado en el PEI entorno a la formación de la toma de decisiones y la autonomía.

El D2 afirma "Las características que reconozco es el compromiso, la pertinencia estar en contacto directo con lo que ésta sucediendo día a día, ser consciente de la realidad inmediata que tenemos, sobre todo desde el escenario en el que me desenvuelvo donde muchísima de la población atendida es víctima del conflicto armado", códigos ED-HPSCNC-D2-IB1, ED-HPSCNC-D2-IB2, ED-HPSCNC-D2-NH2.

El D5 al respecto opina: "HPSC se enfoca mucho en la reflexión en un pensamiento crítico, en una autonomía del estudiante, entonces se procura que el estudiante desde el inicio se detecte si viene con unas debilidades... y precisamente con el Aprendizaje significativo y con la metodología de resolución de problemas uno busca que el estudiante sea más crítico que argumente que sea capaz de plantear, de analizar", código, ED-HPSCNC-D5-NH7, ED-HPSCNC-D5-NH8, ED-HPSCNC-D5-NH9.

En estos casos se vislumbran elementos importantes del ideario bolivariano que soportan el HPSC, desde la libertad, la autonomía, el compromiso, la pertinencia y la concientización del otro para el mejoramiento de un contexto, así lo afirma el libertador Simón Bolívar en unos de sus pensamientos o idearios claves para la educación, cuando dice que "La educación debe ser la base moral para construir una nación libre y próspera" y que el "El proceso educativo debe ir dirigida hacia la formación de ciudadanos amantes de la libertad y del respeto a las leyes y sus instituciones".

Lo anterior se reafirma en la misión promulgada en el PEI (2015, p.15) que dice: Somos una institución de Educación Superior sin ánimo de lucro, dedicada a la formación integral en los campos de las ciencias, las humanidades y la tecnología; al desarrollo de la investigación científica, la internacionalización y la promoción del desarrollo humano, cultural e ideológico, fundamentada en el ideario del Libertador

Simón Bolívar de un ser ético, culto, autónomo y líder, constructor de una sociedad democrática, justa, solidaria y sostenible.

Con respecto al ideario Bolivariano, el grupo de discusión arrojó elementos importantes para el análisis ya que los estudiantes responden al preguntarles por la impronta o perfil del estudiante del programa que representan, la cual se espera que este en concordancia con el ideario y con los valores que promulga la Universidad entorno a su HPSC, (Anexo J) en este sentido se encuentra que en su mayoría lo que se percibe es la característica del liderazgo, creatividad y participación, a continuación se relacionan algunas apreciaciones: código, GF-HPSCNC-E1-IB1: "el liderazgo", código, GF-HPSCNC-E1-IB2: "observadores y analíticos", código, GF-HPSCNC-E2-IB4, "revolucionario, no se conforma con lo que el profesor le dice, no pasa (discúlpame la expresión) entero", código, GF-HPSCNC-E4-IB5: "la creatividad o la forma de innovar como hacer de algo tan simple a algo extremo", código, GF-HPSCNC-E5-IB7: "se caracteriza porque es muy participativo, es activo", código, GF-HPSCNC-E6-IB8: "cuando un profesor muestra un perfil de que las cosas tienen que ser así y de pronto ese alumno no comparte ese pensamiento y se lo hace saber al profesor, entonces ahí viene la parte crítica puede llamarlo como revolucionario como dice mi compañero".

Lo anterior lleva a reflexionar en torno al desarrollo de la misión declarada por la Universidad, la cual se puede relacionar con lo referido por Freire (1970, p. 73) en su

texto **Pedagogía del Oprimido**; en el que hace relación que los docentes y estudiantes se asumen como sujetos de conocimiento de un universo que se ofrece para que lo descubran por el sendero de la dialéctica y el rigor de la ciencia. En este sentido cobra gran valor la relación docente-estudiante entorno al cumplimiento de los propósitos de formación bajo el HPSC, ya que en esta se entreteje un caminar conjunto en pro del conocimiento científico que lleva a la transformación del contexto en que se desenvuelven, teniendo como base la dialéctica.

En este sentido también se encuentran características a resaltar del perfil estudiantil de la Universidad, al preguntarle a los estudiantes, ellos manifiestan que la disciplina, la calidad profesional con que se están formando y la aceptación o reconocimiento social que tiene el estudiante de la Universidad son impronta, código, GF-HPSCNC-E1-IB1: La Disciplina; código, GF-HPSCNC-E3IB2: "La Calidad del profesionalismo"; código, GF-HPSCNC-E5-IB3: "El profesionalismo en lo que hace, lo que hace lo hace bien hecho"; código, GF-HPSCNC-E6-IB4: "Se maneja la parte social, tiene buena aceptación por la comunidad.", Lo anterior lleva a considerar que estas características del perfil de un estudiante de la Universidad se encuentra en relación con varios aspectos que persigue la Universidad entorno a la formación y en coherencia con el HPSC.

Para confirmar lo anteriormente descrito, también se encuentra un elemento importante al preguntarle a los estudiantes durante el grupo de discusión, acerca del tipo de formación que da la Universidad entorno a la solidaridad, el respeto y la preservación del medio: el estudiante E1, afirma: "el rescate a la cultura y la región como dice don Thomas es algo espectacular porque la universidad promueve varios programas por ejemplo la ciclo vía, siempre la UNISIMON ha estado presente en la limpieza del malecón, del río, uno cuando va hacer las practicas, en el barrio caño limón, eso es tan bonito, eso es en la comuna seis...", código, GF-HPSCNC-E1-NH2.

Al respecto el estudiante E2 se refiere "Lo que le he hablado de don Thomas es un señor que se preocupa por las personas, la solidaridad se ha visto en primer semestre hemos visto tres eventos que hicieron que para los niños que estaban enfermos, para los adultos mayores una recolecta entonces la solidaridad si la tenemos como decían mis compañeros, es como una familia de la cual todos los días aprenden un valor diferente y de todo profesor", código, GF-HPSCNC-E2-NH3.

El estudiante E4, expresa: "en la parte de la solidaridad sí, yo diría que es la única universidad que tiene una sede que brinda ese servicio a la comunidad, entonces muchas universidades al ver ese procedimiento que hizo la UNISIMON y que no solamente ayudamos a las personas si no que agarramos para práctica, muchas universidades se están motivando hacer ese servicio de comunidad, que es lo que está haciendo la Universidad en el Barrio Simón Bolívar, usted ve al rector de la universidad

paseando en toda la universidad que en cambio en otras universidades ni se ve nunca el rector, antes el rector nos regaña por estar mal sentado a nosotros nos dice consentidos, mis niños, mis todos, entonces eso que él transmite es muy lindo, muy chevere uno dice que humilde", código, GF-HPSCNC-E4-NH4.

El E5: "Realmente si, la universidad da y eso me alegra muchísimo porque hay muchos espacios de formación en cual los estudiantes debemos participar, yo soy uno de esos que aprovecho cada espacio de la universidad, he hecho muchas electivas de bienestar, son espacios donde se brinda formación integral personal donde se nos inculcan esos valores esas habilidades", código, GF-HPSCNC-E5-NH5.

El estudiante E6 ratifica lo dicho por los estudiantes anteriores al afirmar que: "Uno ve desde el rector que se preocupa para que el estudiante se sienta gusto y desde lo administrativo se esfuerzan que el estudiante le coja amor y le coja cariño y lo han logrado. Lo que se ve en esta Universidad es que quiere y trata y lo está haciendo es crear sociedad, nosotros somos compañeros de diferentes estratos pero a pesar de eso se ve mucha igualdad, acá la Universidad muestra la ganas de crear una sociedad diferente", código, GF-HPSCNC-E6-NH6

Consideré importante traer a colación todas las apreciaciones de los estudiantes ya que en ellos encuentro diferentes elementos de análisis y discusión, uno de ellos es

la apreciación por gran parte de los estudiantes del grupo que ven en el director de la sede Tomas Wilches Bonilla una imagen viva de formación de valores propios del HPSC, la buena relación con estudiantes y docentes, el sentido de pertenencia por la región, el trabajo conjunto por la transformación del contexto, entre otros aspectos son base fundamental para que los estudiantes perciban que la Universidad si cumple la función de formarlos en relación a valores como solidaridad, respeto y la preservación del medio.

Lo anterior entra en relación a lo expresado por el fundador de la Universidad el Dr. José Consuegra Higgins al referirse a los retos de la Universidad como ente de transformación social: la universidad no solo debe acometer la crítica de los fenómenos propios de la organización social y de sus raíces, sino de su propia historia y de su característica. Y al lado de eso debe cargar con parte de la obligación de la formación del hombre distinto del mañana (Consuegra, 1973, p. 20). Ese hombre distinto del mañana al que hace referencia el maestro fundador es aquel profesional que la Universidad tiene una responsabilidad social de formar crítica y emancipadoramente.

En relación de adecuar los momentos pedagógicos que acontecen en los entornos de aprendizaje para la formación de la actitud emancipadora de sus actores, Piñeres (2006, p. 56) señala:

Hablar de emancipación en una teoría crítica de la educación es develar y participar en el proceso de exclusión de la cultura de privilegios de unos pocos a favor de defender la desigualdad personal y social como estrategia de los movimientos pedagógicos contemporáneos. Emancipación es un concepto sometido a revisión crítica por teóricos de la sociología contemporánea como Zygmunt Bauman con su tesis de la modernidad líquida en oposición a la llamada modernidad pesada, sólida, condensada, sistemática con tendencia al totalitarismo.

En este sentido entendiendo la emancipación como un remover las cadenas de cualquier tipo de dependencia, es decir dar libertad, de acuerdo con esta premisa donde educar para emancipar, sería formar para ser libres, cabe el cuestionamiento tanto para directivos como docentes, frente a formar en libertad, pero libertad de qué? y cómo puedo formar en esa libertad?, En palabras de Pablo Freire el reto está en formar desde una educación dialógica, cuestionadora, "en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación". Ella no puede servir al opresor, "ningún orden" opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: "¿Por qué?" (Freire, 1982: 99). Una de las

claves fundantes puede estar en la formación hacia la pregunta, hacia el cuestionamiento constante del entorno y las situaciones que lo envuelven.

De igual forma la anterior premisa nos lleva a revisar el papel del docente frente al HPSC, la cual es la segunda subcategoría teórica de este apartado y de la cual emergieron cinco (5) categorías inductivas las cuales hacen relación a la categoría axial Características del HPSC y se relacionan a continuación con su respectiva cantidad de códigos de recurrencia por cada categoría inductiva.

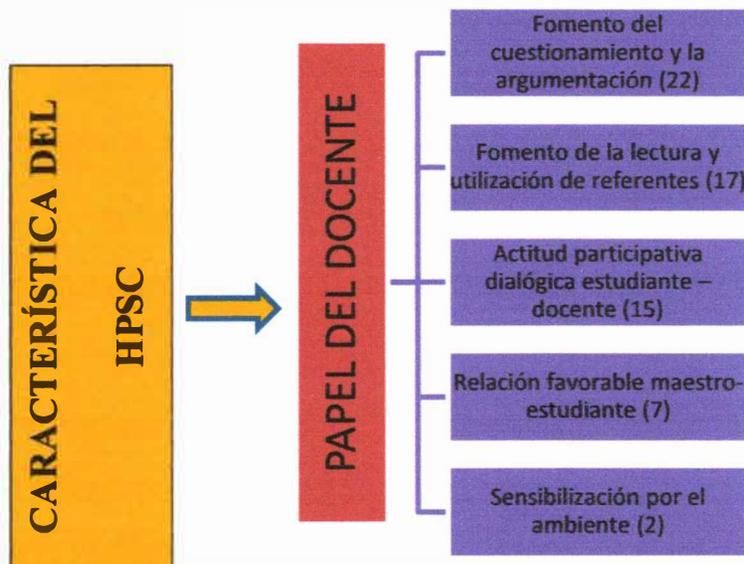


Figura 13. Recurrencias de la subcategoría Papel del docente – HPSC. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al rol o papel del docente se inicia retomando lo que el PEI menciona de acuerdo al pensamiento del maestro fundador, en el cual se señalan claros derroteros para alcanzar las metas educativas de la propuesta Bolivariana:

Superación del papel del docente como transmisor de información y divulgación de conceptos que reflejan "realidades y conveniencias particulares y lejanas" (Consuegra, J., 1981, pp. 5 y 6), proceso que profundiza en la dependencia intelectual y es sinónimo de menosprecio de los educadores en el proceso de enseñanza. PEI (2015, p. 25).

En este sentido queda claro que el docente que forma de acuerdo a un HPSC, caso Universidad Simón Bolívar, no debería cumplir una función de transmisor de contenidos descontextualizados, ya que como lo afirma Zuluaga en ocasiones el docente, se sustrae a una acción instrumental y mecánica que poco involucra sentidos e intenciones centrados en valores, principios e intereses humanos que denoten el desarrollo de un pensamiento inquiriente y reflexivo, fundamentado en la autonomía del estudiante (Zuluaga, 1999). Por lo tanto se requiere de un docente que busque impactar el contexto desde la puesta en escena de su saber disciplinar y con las apuestas inter y transdisciplinarias de las comunidades académicas en que se desenvuelve, con el fin de formar ciudadanos autónomos, críticos y emancipados que le apuesten a la transformación social.

Así, desde la Pedagogía Crítica de Paulo Freire se puede decir que el aprendizaje debe ser significativo, de participación activa y orientada en sentido crítico. Cuando el docente se orienta por este interés emancipador de la educación, no se queda en contextualizar la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva del alumno, sino que va más allá procurando convertirlas, junto con las de él, en situaciones problemas; problemas que hacen parte de sus propias existencias y que por tanto ameritan ser abordadas y resueltas desde el discernimiento a la forma como opera la opresión ideológica en sus vidas, contextos, culturas... entre otros (Vásquez, 2009).

En este sentido los docentes en entrevista opinan que para desarrollar en el aula la adecuada interacción docente-estudiante a partir de la dialéctica, el cuestionamiento y argumentación se ponen en práctica estrategias como las que afirma el docente D4 "las estrategias que yo utilizo son el seminario Alemán, también utilizo algunos conversatorios, actividades aportadas en el aula extendida que sirve para realizar los foros virtuales al igual que para colocar consideraciones y conclusiones generales de los seminarios Alemán", código, ED-HPSCPD-D4-FA1. Al respecto el D1 afirma "podemos evidenciar en los momentos de diálogos, conversatorios que se hace al interior de la clase en donde el estudiante puede digamos reflexionar su conocimiento científico que hasta el momento tiene y puede darse cuenta hasta qué punto está bien y está mal entonces posiblemente llega a un nivel de conceptualización porque llegar a él es muy complejo, no podemos decir ya que el estudiante llega a ese proceso pero si

llega a reflexionar sobre un contraste entre lo que él ve desde lo teórico y lo que él ve con su realidad", código, ED-HPSCPD-D1-FA4.

El docente D2, en clase realiza un conversatorio, código, DC-HPSCNC-D2-AP6, que permite la interacción con los estudiantes y al mismo tiempo permite la construcción conjunta de conceptos propios de la disciplina desde sus preconceptos:

Docente: descongestión judicial, ¿qué más? ¿Ustedes por qué están tan calladitos? Yo los notó como callados, ¿Qué tienen? (Estudiantes se ríen) Porque es que normalmente me toca decir: "Un momentico, un momentico" Hoy los noto con la batería bajita.

- Estudiante: Esa es la carga de la materia.

- Docente: ¿Será? Pero si los recibí con película y todo. A ver, ¿Qué más? ¿Qué entra a significar la conciliación? ¿Es una alternativa?

- Estudiante 1: Si claro, un método que busca dar solución al conflicto sin llegar a estrados judiciales – docente escribe en el tablero- pero ¿qué más?

- Estudiante 2: También es vía de procedibilidad, porque alguna veces si no se agota la conciliación no se puede acudir a la vía judicial. Es un mediador.

- Docente: ¿Mediador? no, un conciliador.

- Estudiante 3: Proponer fórmulas.

- Docente: Propone fórmulas de arreglo.

- **Estudiante 4:** Es una forma directa y civilizada de solucionar un problema con un tercero neutral llamado conciliador.

- **Docente:** Es una forma directa y civilizada de solucionar un problema con un tercero neutral llamado conciliador. De esta forma el docente completa un mapa conceptual que estaba construyendo con los aportes de los estudiantes.

En la anterior descripción de clase se denota un docente que a través de una relación dialógica horizontal y de forma colectiva busca la construcción del conocimiento, utilizando herramientas como elaboración de mapas conceptuales, que se convierten en pieza clave para el desarrollo del mismo. Para ello el docente debe sustentar su práctica pedagógica no solo en la relación de la docencia con los saberes pedagógicos y disciplinares objeto de aprendizaje, sino promover la generación de ideas, de cuestionamientos, elementos claves de la investigación y sin dejar de lado el fomentar el trabajo por el bien común, como base del compromiso con la construcción de una sociedad mejor.

En este sentido incentivar la lectura con el fin de tener elementos para la argumentación es una estrategia clave, según lo observado en clase el docente si fomenta la lecto-escritura y la argumentación como se relaciona a continuación: código, DC-HPSCPD-D1-FL1D1, "hay que leer a conciencia para seleccionar si el artículo les sirve o no les sirve, para guardarlos en una carpeta y luego hacer la matriz de

antecedentes, pero lo más importante y lo que a mí me interesa NO es que copien y peguen solo para tener la tarea, sino que saquen los aportes de cada artículo y para que les sirva a su tema", en este caso el docente promueve la búsqueda de artículos a través de las bases de datos y les solicita hacer un análisis riguroso de los mismos con el fin de poder definir si esos artículos le sirven de antecedentes bibliográficos para el ejercicio de investigación.

El docente D2 hace las siguientes salvedades en clase, código: DC-HPSCPD-D2-FL3, "ustedes se la van a pasar leyendo todo el tiempo", código, DC-HPSCPD-D2-FL4 "para todas mis clases de consultorio deben traer los códigos, es necesario que tengamos los códigos, igual son nuestra referencia, con la Ley 23 del 91" y código DC-HPSCPD-D2-FL5, "Todavía yo no conozco el primer abogado que estudie sin libros, que días estábamos hablando de Azula Camacho, una estudiante me decía: "Doctora, ¿aparece en el face?" es preocupante, muy preocupante, no saben redactar, les cuesta un trabajo enorme redactar". En este caso el docente motiva y exige la lecto-escritura como proceso fundamental de formación de un profesional en este caso del programa de derecho.

El docente D3 durante el primer corte recomendó la lectura de un libro base para el proceso de formación a su cargo, y realizó seguimiento y socialización de la lectura del mismo, código, DC-HPSCPD-D3-FL7, "por eso les decía, empezaron a leer el libro,

y están revisando el taller, el libro va muy de la mano con el taller, porque ahí nos habla el psicólogo de una patología”.

El docente D4 fuera de motivar la lecto-escritura siempre relacionó este proceso colocando como referencia lo realizado en este aspecto por el libertador Simón Bolívar, código, DC-HPSCPD-D4-FL8, “el libertador se interesó tanto por la lectura que todos los días madrugaba a las 4 de la mañana a leer filosofía y a leer historia”, código, DC-HPSCPD-D4-FL11, “Hablando de la lectura ya tenemos acá el referente el libertador la lectura realmente hace que el día valga, un día que nosotros no leamos el día que nosotros no conozcamos alguna información significativa es un día perdido”. De igual forma fue una constante durante el semestre la motivación y creación de estrategias para incentivar la lectura, código, DC-HPSCPD-D4-FL9, “eso pasa con la lectura y eso pasa con la academia nadie vuelve a ser el mismo después que lee un libro o nadie vuelve a ser el mismo después de que sale de una clase”, código, DC-HPSCPD-D4-FL10, “al momento de hablar de la lectura y al momento de hablar de la escritura no vamos a tener un punto de llegada es decir aprender a leer y a prender a escribir no son un puerto de llegada sino un forma de navegación”, y por último el código, DC-HPSCPD-D4-FL12, “Esto es lo que vamos hacer con los textos y las lecturas que vamos analizar, vamos a mirar el fondo filosófico y epistémico, vamos a compararlas con otras fuentes y a mirarlas con relación a las problemáticas del contexto”.

En concordancia con el fomento y la formación de la lecto-escritura con el fin de fortalecer la argumentación se ve de gran importancia traer a colación las palabras de Giroux, cuando afirma lo vital que se convierte no solo la reflexión después de los momentos pedagógicos, sino también la importancia del pensarse el qué y para qué enseñar lo que voy a enseñar, en este sentido se convierte en eje fundamental esos espacios de preparación previa de forma individual y socializada en colectivo para su retroalimentación, como ejemplo, qué libros o artículos científicos se consideran que deben leer los estudiantes para la formación de X profesión?, qué problemáticas son de interés común para las disciplinas de formación, qué están en relación con el contexto en que se desenvuelve? y qué se ha investigado y se está investigando en la actualidad, pueden ser cuestionamientos de un colectivo de docentes previo a programar su nuevo curso del semestre.

En este sentido Giroux afirma, (2003, p. 62), en otras palabras, hay importantes preguntas ulteriores que tienen que servir de base a la teoría y la práctica educativas. Es imprescindible reconocer que ellas pueden convertirse en una fuerza importante para ayudar a los docentes a identificar, entender y generar los procesos sociales axiales necesarios para alentar a los alumnos a ser activos partícipes en la búsqueda del conocimiento y el significado, una búsqueda destinada a propiciar el pensamiento crítico y la acción social, y no a suprimirlos. Si bien es cierto que en y por sí misma esa acción no cambiará la naturaleza de la sociedad existente, hay que decir que

establecerá los fundamentos para producir generaciones de alumnos que tal vez puedan hacerlo.

En relación a la importancia de la reflexión pedagógica, tanto el antes, durante y el después McLaren reafirma lo mencionado por Giroux, (1999, p. 196). La pedagogía crítica reflexiona el acontecer en el aula; dicho acontecer deja ver los aspectos que integran la práctica educativa, entre éstos: el contenido curricular, los propósitos, la secuencia, la metodología, los recursos y la evaluación.

De igual forma esta reflexión del docente y el fomento de la lectura y escritura crítica a corto tiempo no dejara amplios y evidentes resultados, pero si se deja sembrada la semilla que puede germinar y dar buenos frutos, se puede dar un paso importante en esa dirección, si se empieza por vincular el proceso de la pedagogía del aula con procesos estructurales más amplios.

Estos procesos estructurales amplios se vislumbran al leer en el PEI de la Universidad en relación a la implementación del HPSC, donde se establecen algunos aspectos a tener en cuenta en la interacción educativa docente-estudiante, y donde se visibiliza la puesta en práctica del HPSC mediante una didáctica fundamentada en la dialéctica y en la cual la lecto-escritura crítica cobra gran importancia, (2015, p. 40), estos aspectos son los siguientes: a. Problematizar el conocimiento, cuestionarlo y

confrontarlo mediante la crítica. b. Desarrollar la autonomía. c. Practicar la libertad de pensamiento. d. Fomentar el diálogo.

En relación a esa actitud dialógica en la cual se deben desenvolver las clases, esa problematización del conocimiento que se debe generar, también es importante ahondar como se da esa relación docente-estudiante, para ello se preguntó al grupo de discusión en torno a las características y rol de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, ante esta categoría se encontró lo siguiente: código, GF-HPSCNC-E3-ME1: "la gran mayoría de maestros se interesa por el proyecto de vida", código, GF-HPSCNC-E5-ME3: "caracteriza al docente de la UNISIMON, la amabilidad de escucha, otra es la calidad humana es decir acá el trato es bueno es digno y en esa relación docente-estudiante es buena y respetuosa, código, GF-HPSCNC-E6-ME4: "el docente de la UNISIMON es muy asequible, el tener acceso a él y hablarle directamente son muy colaboradores".

En cuanto al papel o rol del docente de la Universidad se considera que es, un orientador, un guía; de amigo, escucha y confianza, generador de ideas y de apoyo, en este sentido se encuentra alguna relación con lo que se menciona en el PEI (2015, p.51), Lo anterior se materializa como elementos sustanciadores de la práctica docente en el currículo de la Institución contemplada como: Interacción humana que favorece la intencionalidad formativa institucional. En este sentido la Universidad considera

fundamental la interacción humana, es decir esa relación favorable maestro-estudiante que en últimas permitirá la consolidación de la apuesta formativa del ente educativo, en cuanto a ello el papel del maestro pasa hacer protagonista desde la determinación consiente de estrategias.

Propuesta

Lineamientos para un proceso reflexivo de la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

En relación a los hallazgos y discusión realizada durante la presente investigación, se da paso a proponer lineamientos para un proceso reflexivo de la práctica pedagógica de los docentes que propendan por la retroalimentación del proceso de formación del estudiante de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, en concordancia con lo declarado en el PEI entorno a la carta de navegación como lo es el HPSC.

Los lineamientos propuestos no son exclusivos, ni excluyentes, ni un dogma para la acción educativa que limite el trabajo creador del docente, solo son una herramienta de apoyo que les puede ser útil a los agentes del proceso formativo para configurar conceptualmente los elementos constitutivos del evento educativo en la perspectiva de la formación de los estudiantes.

Primero se referencian elementos teóricos sobre los cuales se sustenta los lineamientos propuestos:

Fundamentos pedagógicos

Educación - Formación: Para abordar estas categorías existen diferentes perspectivas sobre la Educación y su relación con la Formación. Para Mario Díaz (2000, p. 86), la Educación es una práctica que tiene diferentes posiciones en la sociedad, "en la medida en que los sistemas políticos, económicos o éticos de la sociedad cambian, las posiciones con referencia a los presupuestos y procedimientos de la educación y la formación se transforman".

La educación, como concepto y como práctica ha tenido interpretaciones diversas a través de la historia. Es común aceptar la idea de la educación como un proceso que ha permitido desde las diversas miradas de formación social hacer que sus miembros evolucionen, desarrollen, asimilen integren, reciban, crean, construyan, en su condición de seres hablantes mundos simbólicos cargados de significados y sentido.

En la primera etapa de la humanidad, Flórez Ochoa (1986, p.11), afirma que "al principio eran los padres y los mayores los que asumían la función educativa, para los niños y para todos con la mira de mejorar la producción comunitaria. He aquí el sentido

eminentemente humano y vital que caracteriza el surgimiento de la educación como órgano genital de la especie humana para la evolución social".

La educación en la modernidad, es un proceso complejo que desde el siglo XVI se han generado reformas, contrarreformas, utopías y revoluciones donde la educación y la escuela han estado siempre presentes como un imperativo categórico. La modernización como efecto de la modernidad ha estado ligada a la reorganización de las estructuras educativas y al creciente desarrollo económico, lo cual ha implicado el afianzamiento de la racionalidad instrumental para el progreso científico y tecnológico. De acuerdo a lo anterior la formación de docentes que se enfocaba en los temas de administración, teoría curricular, productividad en la instrucción con su planeamiento, diseño y evaluación.

Sobre el particular, Díaz (2000, p. 80), establece en una relación entre modernidad y posmodernidad en el marco de un proyecto modernizador para la educación que "mientras la distribución social de los recursos y la organización de los límites institucionales es propia de la inserción del país en la modernidad, los retos que plantea la posmodernidad están ligados a las nuevas percepciones del conocimiento y de su organización". En este sentido el concepto de formación ha variado ya que hoy se entiende más como la capacidad que tiene los sujetos para posesionarse en las

diferentes competencias que demandan los acelerados cambios culturales, económicos y tecnológicos del mundo contemporáneo.

La formación que demanda hoy en día el sistema es de carácter muy polifuncional de tal manera que la educación para que logre la calidad exigida, debe superar las formaciones fragmentada y promover una formación integral, que le posibilite a los estudiantes acceder tanto a competencias especializadas de carácter cognitivo, competencias profesionales, como socio afectivas que favorezcan su crecimiento personal y social.

En este sentido y pensando la formación de los estudiantes de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, se da paso al planteamiento de los lineamientos que permitan el fortalecimiento de la misma a partir de la reflexión de la propia práctica pedagógica. En primera instancia se hace referencia al proceso de selección e inducción docente como mecanismos de fortalecimiento del perfil docente y en segunda instancia se realiza un proceso de retroalimentación al plan de desarrollo profesoral con el fin de fortalecer el proceso de reflexión de la práctica pedagógica entorno a una formación del estudiante en concordancia con el HPSC de la Universidad Simón Bolívar.

Proceso de selección e inducción docente

A partir de las anteriores apreciaciones se propone desde los programas académicos un trabajo articulado con el departamento de pedagogía y talento humano, entendiendo que sobre el programa académico recae la mayor responsabilidad como eje central del proceso de selección de docentes, por ende este ente debe propender que el docente candidato a vincularse a la institución, cuente con un currículo idóneo para ejercer como docente de una Universidad que busca la formación crítica y emancipadora de sus estudiantes, promoviendo la calidad académica.

En tal sentido se considera necesario adoptar elementos importantes en el proceso de selección docente como lo es solicitar la programación de una unidad o secuencia didáctica de la asignatura o curso a orientar, esta actividad permitirá determinar los elementos epistemológicos, pedagógicos y didácticos con que cuenta el docente desde su formación y experiencia en el campo en el que se desenvolverá en la institución y como desde este saber se articula con la misión y visión institucional que promuevan la formación del estudiante. En este aspecto es importante que muestre y justifique el proceso de evaluación que realizaría para esta unidad didáctica y el manejo de herramientas de tecnología de información y comunicación (TIC) y el fomento de un segundo idioma desde el campo disciplinar en que se desempeñará.

De igual forma en el proceso de entrevista con el jefe inmediato se puede utilizar esta programación de la secuencia didáctica con el fin de socializar lo expuesto por el docente y poder complementar la misma con unos casos problemáticos desde el punto de vista epistemológico, pedagógico y didáctico.

La Inducción docente, en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, se cuenta con una semana denominada inducción docente la cual se encuentra coordinada por la dirección académica de investigación e innovación, junto con el departamento de pedagogía, programas académicos y demás dependencias encargadas del proceso, en este sentido se propone que después del proceso de selección docente en caso de docentes nuevos se inicie este proceso de inducción docente con el reconocimiento del PEI, el HPSC y los PEP en el cual se desarrollará. En este sentido es vital aclarar el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad y del programa o programas donde orientara, los servicios de apoyo académico, los propósitos de formación, el perfil profesional y ocupacional declarado para los estudiantes al momento de su egreso, la estructura del plan de estudios, los lineamientos pedagógicos y didácticos que orientan el programa en función del horizonte pedagógico institucional, las herramientas TIC con que cuenta la institución para el proceso de enseñanza, los recursos bibliográficos disponibles, la investigación que ha desarrollado y desarrolla los docentes-investigadores del programa y la interacción con redes académicas.

De igual forma es de suma importancia que en esta semana de inducción se utilicen los espacios académicos para promover contenidos académicos abiertos, pertinentes con la realidad social, promoción de la diversidad y la heterogeneidad epistemológica en procura de afianzar en procesos del conocimiento que conjuguen la pertenencia social con la pertinencia académica.

Y a través de estos espacios se discuta no solo los contenidos y la didáctica sino también las relaciones de poder y autoridad, bajo una concepción de comunicación dialógica, donde prima la interacción de procesos colectivos, búsqueda permanente de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura cotidiana.

El plan de desarrollo profesoral 2015-2020 de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, que tiene como objetivo Promover la formación y cualificación permanente de los docentes de los diferentes programas académicos, a través del plan de Desarrollo Profesoral como política institucional, y cuenta con elementos importantes que promueven la actualización, crecimiento académico y formación avanzada de los docentes, aun así se considera de vital importancia entrar a realizar algunas propuestas al mismo ya que este es quien en últimas acompaña la práctica pedagógica de los docentes de la institución que envuelve el proceso de formación de los estudiantes.

a). En el plan de desarrollo profesoral se encuentra el plan general de cualificación pedagógica 206-II, 2017-I

Se encuentra en el eje 1 denominado practica pedagógica, un módulo relacionado a HPSC obligatorio para todos los docentes de la institución, la propuesta está en que en la semana de inducción docente se inicie con el plan de cualificación, específicamente con el modulo mencionado, donde todos los programas académicos remiten a pedagogía el listado de docentes nuevos o que aun o han cursado este módulo ya que se convierta en carta indispensable para ser docente de la Universidad Simón Bolívar, de igual forma se propone aumentar la intensidad horaria del módulo ya que con seis horas presenciales se hace corto para abarcar las bases epistemológicas y pedagógicas del HPSC.



Figura 14. Apuesta pedagógica 2016-2017. Fuente: Departamento de Pedagogía.

En lo posible se propone incluir en este módulo o en otro, una cátedra bolivariana para docentes, donde este plasmado el ideario bolivariano que envuelve el origen de la institución y la articulación con el HPSC proclamado por la misma, y como ello se espera se refleje en la formación de los estudiantes, este aspecto fortalecerá la impronta del docente de la Universidad Simón Bolívar y por ende del estudiante formado en ella.

Existe otro módulo denominado secuencias didácticas, se considera que este módulo sea el segundo a realizar el nuevo docente o realizarse de forma paralela con el anterior con el fin de hacerle acompañamiento a la planificación de los momentos pedagógicos acordes al HPSC, de igual forma se propone que este módulo también sea cursado por los docentes catedráticos.

En este recorrido por el plan general de cualificación docente se encuentra con otro módulo fundamental y es el de investigación pedagógica, desde el punto de vista del fortalecimiento y consolidación del HPSC proclamado por la institución se ve necesario que todo docente de la Universidad cuente con herramientas y bases fundamentales de la investigación, específicamente de la IAE siendo esta característica fundante del HPSC, por lo tanto se propone que no solo los docentes de planta y tiempo completo lo cursen sino todos los docentes de la institución.

b). El plan de Desarrollo profesoral contempla que los docentes deben formarse en tres grandes campos: el campo humanístico, el campo profesoral y el campo profesional. En relación al campo profesoral se explicita la necesidad de la reflexión pedagógica por parte de los docentes y para ello se cuenta con la herramienta denominada Bitácora del profesor, la cual se establece como una ventana de observación a la praxis académica con el fin de promover el mejoramiento continuo desde lo curricular, pedagógico y didáctico. A esta herramienta de reflexión pedagógica se propone ir desarrollándola, socializándola y retroalimentándola de forma paralela desde los módulos desarrollados en plan de cualificación docente, con el fin que se vea la articulación entre la formación y la puesta en escena de la práctica pedagógica. Lo anterior debido a que las prácticas pedagógicas en la educación superior, tradicionalmente han estado materializadas en el saber profesional disciplinar, centrado en el enfoque instruccional de carácter conductista que ha asumido como *modus operandi* a la tecnología educativa en su versión tradicional.

c). El departamento de pedagogía también oferta el diplomado: didáctica, pedagogía y currículo.

Para este diplomado que hace parte del plan de desarrollo profesoral, se considera fundamental incluir un módulo de didáctica crítica o en el módulo que está establecido de didáctica y modelización curricular hacer énfasis y acompañamiento de

secuencias didácticas propias de la didáctica crítica, lo anterior con el fin de entrar en diálogo con las didácticas específicas y su articulación con el HPSC de la Universidad.

Que este proceso reflexivo permita el reordenamiento de los saberes hacia la integración, interdisciplinariedad y hacia un agrupamiento consecuente con las exigencias de investigación en cada ciclo de formación y llevar a que cada vez más los estudiantes puedan entrar en la negociación crítica de los objetivos, los contenidos y evaluación de su formación.

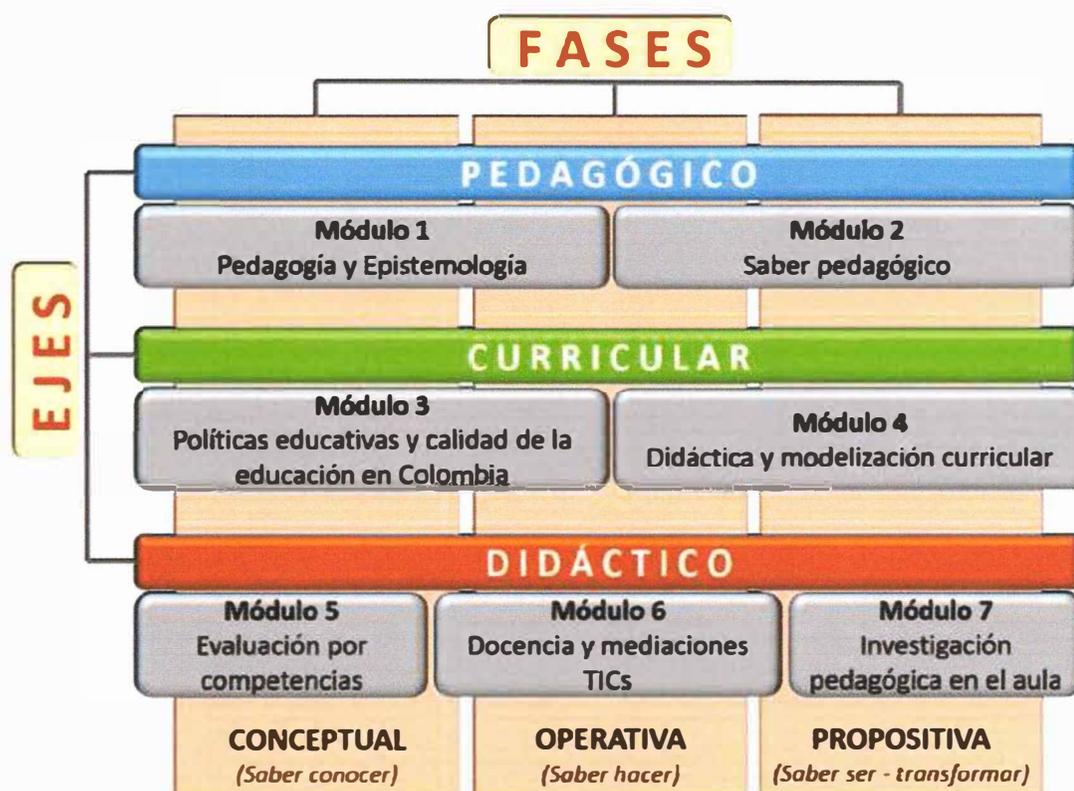


Figura 15. Relación de módulos con ejes y fases del diplomado.
Fuente: Departamento de Pedagogía Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.

De acuerdo a lo anterior la evaluación concebida como un proceso permanente que permea todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se enmarca en las condiciones históricas y sociales de los saberes y las ciencias, las experiencias vitales y cognitivas del estudiante y el docente. Construir una cultura evaluativa, autoevaluativa y coevaluativa es uno de los propósitos centrales del HPSC, no para sancionar, ni controlar, sino para buscar desarrollo sinérgico en toda la comunidad universitaria.

Por lo tanto, se propone que en el módulo de evaluación por competencias del diplomado ofertado, se incluya, cómo la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación se constituyen en procesos dinámicos ligado a la enseñanza, encaminado a detectar, desde el momento que ingresa el estudiante al sistema de educación superior, las ayudas necesarias por parte del docente para resolver problemas por sí mismo. De esta manera se clarifican y afianzan los valores de autonomía, tolerancia, solidaridad y respeto mutuo, en el mismo proceso de construcción del conocimiento.

En la perspectiva de la pedagogía crítica, la evaluación está comprometida con el proceso de formación en su totalidad, y dada su relevancia en el proceso educativo teórico – práctica, se constituye en objeto de investigación. Retomando el pensamiento de Alicia de Alba (2001p. 64) "la evaluación es un proceso de análisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir de la cual, se conoce, comprende y valora: a) el

origen y desarrollo de un proceso o situación social, b) su conformación estructural, c) la interrelación entre ambos aspectos, esto es, entre su estructura y su devenir. Dicho proceso permite, a partir de la interrelación de la comprensión (teórica) y del sustento axiológico (político, social e ideológico cultural) apuntalar a la importancia: a) de su consolidación, y b) de su transformación, ya sea en su sentido radical general o en sentido particular”.

De acuerdo con la anterior concepción de evaluación se evidencia la necesidad de que el docente al evaluar debe partir de fundamentos teóricos previos que le den sentido a los acontecimientos, datos y hechos derivados del proceso evaluativo. A la vez que sustenta las categorías, juicios de valor numérico y demás valoraciones que conceptúa cada docente frente al estudiante evaluado.

Conclusiones

Los discursos que circulan en las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, se encuentran atravesados mayormente por un discurso oficial (DO), impregnando la institución desde su propio Campo de recontextualización pedagógico (CRP), de acuerdo a ello se puede dar cuenta, que las prácticas pedagógicas de carácter instruccional y regulativo pasan hacer parte del día a día de la formación del estudiante, y de la relación docentes-estudiantes y docentes-directivos. Lo anterior conlleva a encontrar una brecha entre la formación que se lleva a cabo y lo planteado por el HPSC de la Universidad, el cual busca a través de la formación despertar las conciencias y la autonomía de los estudiantes, y propone una alternativa transformadora del individuo y de la sociedad.

De acuerdo a lo anterior el Horizonte Pedagógico Socio-Crítico requiere de estilos de aprendizaje donde la relación docente-estudiante se caracterice por su horizontalidad, evitando todo tipo de trato jerárquico, lo cual implica no perder el rol de cada actor en la búsqueda de la esencia del proceso pedagógico: La formación integral del Ser humano.

Lo anterior lleva a que las prácticas pedagógicas encontradas si se den en una relación marcada por fuertes lazos de comunicación abierta, flexible y adaptable, pero

se debe tener cuidado que la misma no quede reducida a contenidos o saberes que no se socializan con el nivel de criticidad que se quisiera. En este sentido, las prácticas pedagógicas que se encuentran se ven más centradas al campo de recontextualización oficial y terminan siendo más regladas, normatizadas y subordinadas a políticas institucionales y ministeriales, dejando de lado esas prácticas pedagógicas inspiradoras o espontáneas en el marco de una racionalidad centrada en la formación del sujeto social.

Otra dimensión importante que se puede concluir a partir de esta investigación es la falta entre sus docentes de una práctica pedagógica de carácter inter y transdisciplinaria que han de atravesar los contenidos curriculares, entendiendo esta inter y transdisciplinaria como característica fundante del HPSC. Situación que permite en ocasiones que los valores técnicos (científicos) formen parte del currículum con mayor consideración que los valores emancipatorios, por ende, la revisión de los diseños curriculares de los programas académicos se constituye en un foco de estudio con el fin de que los mismos cumplan con una perspectiva flexible, globalizadora y problemática, encaminada al fortalecimiento de la inter y transdisciplinaria del conocimiento.

Uno de los aspectos más críticos en relación al discurso y práctica pedagógica desarrollada en la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta está dada en la evaluación,

ya que resulta difícil llegar a superar que la evaluación sea vista como un mero instrumento de selección, aplicación inmediata de la razón instrumental que sanciona las expectativas sociales, esta se convierte en todo un reto para la institución que profesa el HPSC. Lo anterior debido en parte a que la evaluación se encuentra totalmente mediada por los intereses gubernamentales entorno a las pruebas saber pro, situación que lleva a que los discursos oficiales de competencias ingresen a la educación y cada día más las mediciones y rankings nacionales e internacionales lleven a que la evaluación se convierta en solo números e indicadores, desdibujando en ocasiones los horizontes pedagógicos y de formación propuestos por las instituciones.

Dadas las condiciones anteriores se proponen unos lineamientos que permitan un proceso reflexivo de la práctica pedagógica de los docentes que propendan por la retroalimentación del proceso de formación del estudiante de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, en concordancia con lo declarado en el PEI entorno a la carta de navegación como lo es el HPSC.

Recomendaciones

En primera instancia realizar una investigación de caracterización de la práctica pedagógica de los docentes de la Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta que incluya un mayor número de sujetos de estudio y categorías fundamentales como epistemología, didáctica y evaluación. Lo anterior con el fin de que la institución tenga elementos fundantes que direccionen en gran medida el proceso de autoevaluación de los programas y por ende de la Universidad.

Se recomienda considerar la propuesta que plantea esta investigación en tomo al fortalecimiento y acompañamiento del proceso reflexivo de los docentes frente a su práctica pedagógica desde aspectos disciplinares, pedagógicos, didácticos y evaluativos, que permitan el mejoramiento continuo de la enseñanza. Para ello también es necesario que se siga apoyando la formación de maestría y doctorado de los docentes la cual terminará impactando en la formación del estudiante.

Se recomienda entrar a revisar el plan de cualificación docente en cuanto a la cantidad de módulos, seminarios, talleres y demás, teniendo en cuenta que otras dependencias y los programas académicos también requieren espacios de socialización y/o cualificación disciplinar o específica, más el docente requiere cumplir con otras funciones sustantivas de la Universidad como docente de aula, reflexión de su práctica

pedagógica, investigación, extensión, tutorías, y demás, que en últimas son aspectos que los docentes deben cumplir para su evaluación de desempeño docente semestral y que genera un indicador más de la institución.

Referencias

- Aguerrondo, Inés y Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* (p. 127). Buenos Aires. Editorial: Papers Editores.
- Amaya, J. (2012). Neoliberalismo, discurso y escuela. *Revista Aquelarre*. 11(22), pp. 63 – 69.
- Bandala, O. (2008). Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento de Henry A. Giroux. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos34/pedagogia-giroux/pedagogia-giroux.shtml#concl>.
- Barrero Rivera, Floralba; Mejía Vélez, Blanca Susana. (2005), "La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas", *Acta Colombiana de Psicología*, vol. 8, núm. 2, pp. 87-96
- Basto Torrado, S.P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. [Línea] 1(3), Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734009>>.
- Becerril, C. S. (1999). *Comprender la práctica docente: Categorías para una interpretación científica*. (1ª edición). (p.142). México. Editorial: Plaza y Valdés.
- Bernstein, B. y Díaz M. (1985) "Hacia una teoría del discurso pedagógico" *Revista Colombiana de Educación*. 15, p.1- 41.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. (1ª edición). Bogotá. Editorial Magisterio.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago. Ediciones: CIDE.
- Bonilla Castro, E., Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. (p. 36). Buenos aires. Ediciones Uniandes
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

- Buendía, L., Coláps, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGrawHill.
- Correa, C. (2011). Concepción compleja de la calidad de la educación en tiempos de tensiones, crisis y emergencias. *Revista reflexión e investigación*. 1(3), p. 50.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 182 p.
- Díaz V., M. (2000). La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos políticas y estrategias. Bogotá. ICFES. p. 118.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. (p. 154,160-161). Bogotá. Editorial: McGrawHill.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. (4ª. Ed.). (p.77 – 81).México. Editorial: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1966). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. 2da ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008. 136 p.
- Freire, P. (1989): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Editorial: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992): *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Editorial: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002): *Pedagogía de la esperanza*. México. Editorial: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán J y Pérez Gómez A, (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. (p. 445). Madrid. Editorial: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. (p.378).Buenos Aires. Editorial: Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. (6ª Ed.). (p.320). México. Editorial: Siglo XXI.
- Guardian F. A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Colección investigación y desarrollo educativo regional. (p. 133 – 248). San José de Costa Rica

- IIFE – UNESCO. (2001). *Formación docente inicial*. Informes Periodísticos. IIFE – UNESCO. Buenos Aires.
- Isabel Peleteiro, V. (2005). Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social. *Revista de investigación*. 1(58), p. 49
- Le Compte, M. D. y Goetz J. P. (1982). Los problemas de confiabilidad y validez de la investigación etnográfica. *Revista de investigación educativa*. 52(1), pp. 31-60.
- Loaiza Zuluaga, Y. E., Rodríguez Rengifo, J. C. y Vargas López, H. H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*. 8(1), pp. 95-118.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona. Editorial: Anthropos.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona. Ediciones: Bellaterra.
- Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista pedagogía y saberes*. 1(1), pp.7-13.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (p.180 – 271). México. Editorial: Trillas.
- Martínez, Miguel. *La Investigación Cualitativa Etnográfica en educación*. Circulo de Lectura alternativa Ltda. 1997, pag 28.
- Navia, A. C. (2007). El análisis del discurso de Foucault. Universidad Pedagógica de Durango. 1(1). *Revista investigación educativa duranguense*. p. 58-62.
- Núñez Pérez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Padilla B, J. E., Jaimes Pérez, N. M., Pacheco Fernández, M. N. y Velázquez Velázquez, D. L. (2009). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico sociocrítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. *Revista educación y desarrollo social*. 3(1), p. 9-20.

- Perafán, G. (2005). *Pensamiento docente y práctica Pedagógica*. Bogotá. Ed. Magisterio. Reimpresión. P. 58, 147.
- Piñeres R. F. (2009). El horizonte pedagógico socio-crítico en los procesos de formación. *Revista educación y humanismo*. 1(17), p.12-21.
- Proyecto Educativo Institucional 2015 de la Universidad Simón Bolívar / Jairo Solano Alonso... [et al.]; comp. Sonia Falla Barrantes. – Barranquilla: Universidad Simón Bolívar. 106 p.
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En: Tercer seminario nacional de investigación en educación, Bogotá, Editorial: Mimeo.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid. Editorial: La Muralla Series.
- Silva T. V. (2009). Formación, horizonte pedagógico sociocrítico y proyecto educativo institucional. *Revista educación y humanismo*, 1(16). pp. 46-53.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid. Editorial: Morata.
- Soriano Díaz, A. (2006). Una aproximación a la pedagogía-educación social. *Revista lusófona de educación*. p.91 – 104.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia. Ed. Universidad de Antioquia. Pp.82, 140, 230.
- Tamayo, A. (2002). *Modelos pedagógicos y prácticas pedagógicas en la EDUCACIÓN Superior*. Ponencia en el Encuentro Nacional de prácticas pedagógicas universitarias. Universidad Surcolombiana, Neiva.
- Torres, O. y Cobos, M. (2011). Aproximación a la realidad docente desde la práctica pedagógica en contextos de la educación media en la región Caribe. *Revista educación y territorio*. 1(1), pp. 17.
- Proyecto Educativo Institucional – PEI. (2015). (p. 16). Editorial: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Urbina, C, Jesús Ernesto. Maestros que apasionan por el aprendizaje, estudio de casos en la facultad de educación de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. 2005. Pág. 51.
- Valera, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. *Educere*. Vol. 5, núm. 13, pp. 25-29.
- Velásquez Palacios, M. I. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo?. *Revista iberoamericana de educación superior*. vol. VI, núm. 17, Recuperado de: <https://ries.universia.net/article/view/1106/reforma-educativa-un-asunto-educativo>
- Núñez Pérez, V. (2004). Pedagogía social. *Revista universitaria*. 1(11), p. 111- 134.
- Violeta Nuñez, J. A., Garide, J. S., Ortega, J. y Hebe Tizio, G. F. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. (1ª Ed). (p.223). Barcelona, España Editorial: Gedisa.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., Noruega, C., Quiceno, H., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Martínez, A. y Vitarelli, M. (2005). *La pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

Anexo A. Política de protección de datos

Oficio de política de protección de datos de carácter personal.

Se muestra a continuación el oficio emitido a los docentes sujetos de investigación.

San José de Cúcuta. _____

Proyecto de Investigación.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES A LA LUZ DEL HORIZONTE PEDAGÓGICO SOCIOCRTICO: UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA

Presentación y política de protección y datos de carácter personal.

Estimado profesor.

El proyecto de investigación titulado 'LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES Y SU RELACION CON EL HORIZONTE PEDAGOGICO SOCIOCRTICO. CASO UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR. SEDE CÚCUTA', realizándose en la actualidad al interior de la Universidad Simón Bolívar. Sede Cúcuta. el cual presenta como objetivo general *Comprender las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar. Sede Cúcuta. con el fin de aportar elementos que permitan ver la importancia de contextualizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica y el horizonte pedagógico propuesto y de esta manera poder retroalimentar el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad.*

El espacio solicitado consta desde el día de inicio de clase hasta el primer parcial con la finalidad de realizar observación no participante utilizando medios de filmación.

Acerta de la política de protección de datos de carácter personal

Los datos personales que los participantes en el proyecto faciliten con ocasión del mismo serán recogidos y resguardados con objeto de tratamiento como información confidencial e interna del proyecto y NO divulgable sin excepción de causa o motivo, en caso de publicaciones y/o presentaciones y sustentaciones los participantes serán identificados como casos anónimos (ej. D1. D 2. D3)

El proyecto queda expresamente autorizado a utilizar tales datos para finalidades académicas e inherentes al mismo únicamente.

El proyecto ha adaptado los niveles de seguridad de protección de los datos personales legalmente requeridos, y procuran instalar aquellos otros medios y medidas técnicas adicionales a su alcance para evitar la pérdida, mal uso, alteración, acceso no autorizado y robo de los datos personales facilitados al proyecto.

Agradeciendo su valiosa colaboración.

LAURA VIANEY BARRERA RODRÍGUEZ
Estudiante de Maestría en Educación
Universidad Simón Bolívar

Anexo B. Diario de campo

Se muestra a continuación la estructura de diario de campo utilizado en el proyecto

DIARIO DE CAMPO N° 1		
Institución:		
Programa Académico:		Fecha:
Curso:	Semestre:	
CATEGORÍA	SEGMENTO	DESCRIPCIÓN

Anexo C. Validación de instrumentos



INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

El instrumento que se presenta para validar es el guion para la entrevista en profundidad a los profesores que se aplica durante el desarrollo de la investigación titulada "Prácticas Pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico: Universidad Simón Bolívar Sede Caracas" Adelantada por la maestra Laura Vianey Barrera Rodríguez.

Se solicita de manera respetuosa una vez leído el instrumento, marcar con una equis (x) su criterio en cuanto al aspecto que a continuación se señala:

- **Relevancia:** relación estrecha entre la pregunta, los objetivos a lograr y el aspecto o parte del instrumento que se encuentra desarrollado.
- **Redacción:** interpretación unívoca del enunciado de la pregunta a través de la claridad y precisión en el uso del vocabulario técnico.
- **Adecuación:** correspondencia entre el contenido de cada pregunta y el nivel de preparación o desempeño del entrevistado.

En la matriz de validación encontrará las preguntas del instrumento (Adjunto instrumento) a cuales debe darle una *apreciación cualitativa* teniendo en cuenta los códigos Bueno (B), Regular (R) y Deficiente (D), los cuales se explican a continuación:

Cuadro 1: *Apreciación cualitativa de los códigos.*

CÓDIGO	APRECIACIÓN CUALITATIVA
B	BUENO: El criterio se presenta en grado igual o ligeramente superior al mínimo aceptable.
R	REGULAR: El criterio no llega al mínimo aceptable pero se acerca a él.
D	DEFICIENTE: El criterio está lejos de alcanzar el mínimo aceptable.

Fuente: Paella y Martins, 2010, p. 162.



EVALUACIÓN DE CRITERIOS

ITEM	Pertinencia			Radicación			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
¿Cuáles documentos o lineamientos de la institución tiene en cuenta para los momentos de diseño y desarrollo de sus clases?	X			X			X		
¿Qué estrategias utiliza para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?	X			X			X		
¿Qué características del horizonte pedagógico que profesa la Universidad reconoce en su ejercicio docente?	X			X			X		
El HPSC que promueve la Universidad Simón Bolívar presenta unas características propias, entre ellas tenemos la emancipación del ser humano ¿Qué concepción tiene usted de emancipación?	X			X			X		
¿Cómo considera usted que está emancipación se materializa en el aula de clase?	X			X			X		
¿Cómo en sus clases se puede evidenciar que se promueve la concientización y autonomía de sus estudiantes?	X			X			X		
¿En el transcurso de los momentos pedagógicos puedes evidenciar algún tipo de transformaciones en sí mismo y en sus estudiantes? ¿Cuáles?	X			X			X		
¿Qué características del HPSC consideras que están plasmadas en el perfil del estudiante y docente Bolivariano?	X			X			X		
¿Qué cambiaría de la manera como orienta sus clases para favorecer la formación crítica, con pertinencia y pertenencia social de sus estudiantes?	X			X			X		
¿Ha recibido formación en cuanto al horizonte pedagógico de la Universidad?, describa esa capacitación (fecha - semestre - nombre de la capacitación, del capacitador, principales aportes realizados...)	X			X			X		
¿Qué fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades consideras usted que se presentan para la aplicación y transferencia del HPSC a la vida del estudiante y a su propia vida?	X			X			X		
¿Qué lineamientos o directrices del Ministerio de Educación posee en	X			X			X		



¿Juego en la programación y realización de sus clases?							
¿Considera usted que las directrices ministeriales se relacionan o no con el horizonte Pedagógico sociocrítico propuesto por la Universidad? ¿Cómo?	X			X			X
¿Cómo lo ha ido o lo Universidad en los primeros Semes Pro	X			X			X
¿Considera que el tipo de evaluación que utiliza la Universidad fomenta el HPSC que plantea?	X			X			X

Observaciones y sugerencias:

EVALUADOR

Nombre y Apellidos:
Yerley Karime Hernández Peña
C.C. 68'444.429

Formación Académica:
Licenciada en Biología y Química (Universidad Francisco de Paula Santander), Magister en Docencia de la Química (Universidad Pedagógica Nacional), Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Simón Bolívar).

Cargo:
Docente e investigadora, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

El instrumento que se presenta para validar es el guion para el grupo de discusión a los estudiantes que se aplica durante el desarrollo de la investigación titulada "Prácticas Pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta" Adquirida por la maestra Laura Vianey Barrera Rodríguez.

Se solicita de manera respetuosa una vez leído el instrumento, marcar con una equis (x) su criterio en cuanto al aspecto que a continuación se señala:

- **Pertinencia:** relación estrecha entre la pregunta, los objetivos a lograr y el aspecto o parte del instrumento que se encuentra desarrollado.
- **Redacción:** interpretación unívoca del enunciado de la pregunta a través de la claridad y precisión en el uso del vocabulario técnico.
- **Adecuación:** correspondencia entre el contenido de cada pregunta y el nivel de preparación o desempeño del entrevistado.

En la matriz de validación encontrará las preguntas del instrumento (Adjunto instrumento) a cuales debe darle una *apreciación cualitativa* teniendo en cuenta los códigos Bueno (B), Regular (R) y Deficiente (D), los cuales se explican a continuación:

Cuadro 1: *Apreciación cualitativa de los códigos.*

CÓDIGO	APRECIACIÓN CUALITATIVA
B	BUENO: El criterio se presenta en grado igual o ligeramente superior al mínimo aceptable.
R	REGULAR: El criterio no llega al mínimo aceptable pero se acerca a él.
D	DEFICIENTE: El criterio está lejos de alcanzar el mínimo aceptable.

Fuente: Palella y Martins, 2010, p. 162.



EVALUACIÓN DE CRITERIOS

ITEM	Pertinencia			Redacción			Adecuación		
	B	R	D	B	R	D	B	R	D
El HPSC es el direccionamiento pedagógico que profesa la Universidad y este promueve el fomento del pensamiento crítico, la autonomía, la concertación, el compromiso y la emancipación entre otros aspectos, ¿cómo considera que la Universidad está formando en estos aspectos?	X			X			X		
¿Qué caracteriza el perfil del estudiante del programa que usted representa?	X			X			X		
¿Qué características considera que presentan los docentes de la Universidad Simón Bolívar?	X			X			X		
¿Qué estrategias didácticas son las más utilizadas por los docentes en clase?	X			X			X		
¿Cuál considera que es el papel o función del maestro de la Universidad Simón Bolívar?	X			X			X		
¿Cuál es la impronta de un estudiante de la Universidad Simón Bolívar?	X			X			X		
¿De qué manera evalúa normalmente un maestro de la Universidad Simón Bolívar?	X			X			X		
¿Considera usted que los maestros de la Universidad Simón Bolívar promueven el espíritu científico desde sus clases? ¿De qué manera?	X			X			X		
¿La Universidad te forma en la solidaridad, el respeto, la paz y la preservación del medio ambiente?	X			X			X		

Observaciones y sugerencias:

EVALUADOR

Nombres y Apellidos: Yurley Karine Hernández Peña

C.C. 60'444.429

Formación Académica:

Licenciada en Biología y Química (Universidad Francisco de Paula Santander), Magister en Docencia de la Química (Universidad Pedagógica Nacional), Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Simón Bolívar).

Cargo: Docente e investigadora, Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta.



ACTA DE VALIDACION DE INSTRUMENTOS

La Docente Yurley Karime Hernández Peña identificada con CC. 60'444.429 se permite dejar constancia que una vez evaluado los instrumentos del proyecto investigativo que lleva por título: "Prácticas Pedagógicas de los docentes a la luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico: Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta", de la maestrante: Laura Visney Barrera Rodríguez, del programa de posgrado Maestría en Educación; se identifica en los instrumentos pertinencia, validez y suficiencia para recolectar la información requerida en el desarrollo de los objetivos investigativos.

Se valida como instrumentos de este proyecto:

1. Guión de entrevista
2. Protocolo de grupo de discusión

En constancia se firma a los 2 días del mes de marzo de 2015.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Yurley Karime Hernández Peña".

YURLEY KARIME HERNANDEZ PEÑA

Licenciada en Biología y Química (Universidad Francisco de Paula Santander) Magister en Docencia de la Química (Universidad Pedagógica Nacional), Doctorando en Ciencias de la Educación (Universidad Simón Bolívar) Docente e investigadora Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta

Anexo D. Entrevista

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CUCUTA

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

PROYECTO DE MAESTRIA: PRACTICAS PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES A LA LUZ DEL HORIZONTE PEDAGOGICO SOCIOCRTICO: UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR SEDE CUCUTA

ENTREVISTADO, CODIGO DOCENTE: _____ FECHA: _____

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

La siguiente entrevista recogerá información para el desarrollo en la Línea de Investigación Prácticas Curriculares, Pedagógicas y Evaluativas, del Programa de Maestría en educación que ofrece la Universidad Simón Bolívar.

Estimado(a) docente, su opinión acerca de la forma como organiza, aplica y evalúa sus clases en la Universidad Simón Bolívar, es muy importante para el desarrollo del presente proyecto. A continuación se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido, se espera en cada pregunta la respuesta que mejor represente su opinión.

Es de aclarar que al igual que en la observación de clase, en esta entrevista, los datos personales que los participantes en el proyecto faciliten con ocasión del mismo serán recogidos y resguardados con objeto de tratamiento como información confidencial e interna del proyecto.

Existe claridad hasta el momento?, Gracias de ante mano por su colaboración.

Iniciemos con una descripción general de una de sus clases.

¿Qué elementos tiene en cuenta para el desarrollo de sus clases?

¿Cuáles considera son los principales elementos que se deben tener en cuenta para enseñar?

¿Qué lineamientos o directrices del Ministerio de Educación pone en juego en la programación y realización de sus clases?

¿Qué estrategias utiliza para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes?

¿Considera que su manera de orientar sus clases tiene en cuenta la visión de la Universidad?

¿Qué cambiaría de la manera como orienta sus clases para favorecer la formación crítica, con pertinencia y pertenencia social de los estudiantes?

¿Cómo desde su desempeño docente se ve reflejada la siguiente afirmación realizada en el documento - El enfoque de Formación por Competencias en el Modelo Pedagógico Sociocrítico - de la Universidad "La definición del modelo pedagógico institucional, reconoce la trascendencia de ligar lo teórico y lo práctico en la vía del conocimiento, para ese propósito educativo se requiere de una formación integradora y totalizante, para lo cual no basta con los espacios y las metodologías académicas tradicionales"?

¿Qué características del horizonte pedagógico que profesa la Universidad reconoces en su ejercicio docente?

¿Incide la Universidad en la manera como usted orienta sus clases? ¿De qué manera?

¿Tiene en cuenta documentos de la institución para el diseño y desarrollo de sus clases? ¿Cuáles?

¿Tiene en cuenta un enfoque o modelo para orientar sus clases? ¿Cuál?

¿Este enfoque corresponde a lo planteado en el PEI de la Universidad?

¿Ha recibido formación en cuanto al horizonte pedagógico de la Universidad?

¿Considera usted que las directrices ministeriales se relacionan o no con el horizonte Pedagógico sociocrítico propuesto por la Universidad?, Cómo?

¿Cuál considera usted que es su papel como profesor con respecto al horizonte pedagógico establecido por la Universidad?

¿Cuál considera usted que es su papel como profesor con respecto a las necesidades de una formación de profesionales críticos, con pertinencia social y habilidades para interactuar desde lo local y regional en un mundo globalizado?

Género		Años en la Institución		Título Profesional	
Masculino	Femenino				
Su edad está ubicada entre					
20 a 30 años	30 a 40 años	40 a 50 años	50 años o mas		

Anexo E. Programa analítico

	V. 47 30.730 300000 Y	PROGRAMA ANALITICO Pedagogía-	Página 1 de 1
--	-----------------------	---	---------------

1. IDENTIFICACIÓN GENERAL

PROGRAMA ACADÉMICO	PSICOLOGIA
REGIÓN DE FORMACION	FACULTAD DE PSICOLOGIA
ÁREA	PATOLOGIA Y REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL
SEMESTRE	9
PERIODO LECTIVO	

2. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA

CÓDIGO			
NOMBRE DE LA ASIGNATURA	PATOLOGIA Y REHABILITACIÓN SOCIAL		
CRÉDITOS	TOTAL HORAS	HORAS PRESENCIALES	HORAS INDEPENDIENTES
2	3	3	0

3. INTRODUCCIÓN

La Patología social y mental de nuestra comunidad es un hecho en el cual los entes de control no han hecho manejo adecuado de la connotación de nuestra realidad local norte santandereana, situación por el cual es de gran importancia la necesidad de conocimiento para manejo de prevención y promoción de la salud mental de nuestra comunidad.

el conocimiento y formación en los estudiante en la facultad de psicología en el contacto de la problemática requiere de fortalecimiento para apoyo a futuro de la patología y rehabilitación social de nuestra comunidad Norte Santandereana

4. JUSTIFICACIÓN

Los problemas más acuciantes de nuestra realidad Norte Santandereana son lamentablemente los relacionados con tópicos de connotación social como es el caso de la violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactiva en la población en general principal problema de salud del país según fuentes del Ministerio de salud, y el estudiante en su formación académica de pre grado no tiene muchas oportunidades de estar en contacto con esta problemática. Revisar las nuevas evidencias de la relación entre lo psicológico, lo biológico y lo social a la luz de los conocimientos más actuales, resulta muy necesario para el profesional en formación, al tiempo que desmitifica viejos conceptos poco sustentados en la actualidad, muy válidos en otros momentos del conocimiento dadas las limitaciones existentes entonces.

Propiciar un acercamiento a esta área resulta imprescindible para la formación de un Psicólogo dotado de las herramientas mínimas necesarias para el adecuado ejercicio de su profesión en nuestra región.

5. PROBLEMAS E INCERTIDUMBRES.

La Patología social es una realidad, esta realidad en cierta forma a pesar de ser deteriorante para la sociedad Norte Santandereana focaliza y sensibiliza a la población sobre la necesidad de manejo de prevención de los daños sociales y patológicos de la población local.

6. OBJETIVO GENERAL

Identificar y conceptualizar los principales problemas psicosociales que comprometen la salud mental de nuestra región Norte Santandereana los que si bien no son considerados enfermedades mentales como tal, ameritan estudios, diagnósticos y tratamientos y así poder aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la ejecución de tareas destinadas a la solución de los mismo.

7. PROPÓSITOS FORMATIVOS

El conocimiento y la socialización de la realidad social y patológica del entorno es la gran respuesta del porque la enseñanza de este tema es de gran importancia para población estudiante de la facultad de psicología y de esta forma también debería ser una materia específica en las diferentes facultades de las entidades universitarias para apoyo y prevención de la situación social y emocional del entorno.

8. COMPETENCIAS. *[Según las propuestas por la Universidad]*

COMPETENCIAS	UNIDADES DE COMPETENCIAS	ELEMENTOS DE COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO
La propuesta en el programa académico es generar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes, en formación para la resolución de problemas frente a este problemática social real de nuestra comunidad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Competencias para el entendimiento Interpersonal 2. Competencia ética y moral 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Abrir al estudiante hacia la sociedad y la sociedad hacia él. 2. Responsabilidad 3. Lider y actitud hacia la sociedad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entendimiento social. 2. Identificación de la problemática social 3. Identificar los procedimientos básicos para el abordaje que afectan nuestra comunidad

Fuente: TOBON, Sergio (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto [MesoSup](#).

CONTENIDOS		METODOLOGIA	MATERIALES Y RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA	SEMANA
UNIDADES DE APRENDIZAJE	TEMAS					
INTERVENCIÓN EN CRISIS DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crisis, conceptos, límites, historia y desarrollo 2. Crisis circunstanciales y de desarrollo 3. Sintomatología 4. Dinámica de la crisis 5. Intervención en crisis psicológicas 7. Aplicación en los principales problemas locales de salud mental 	Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollada a través del método expostivo (Docente y Estudiante), trabajo en equipo, trabajos de investigación y revisión bibliográfica individual y en equipo en métodos físico e internet.	<ul style="list-style-type: none"> • Tablero Acrílico • Video beam • Estudios de caso 	La evaluación utilizada combina varias estrategias y técnicas, algunas de naturaleza expostiva, de elaboración conjunta e independiente de trabajos y exámenes técnicos escritos individuales, así mismo , se tiene en cuenta el examen final individual y un trabajo grupal de diseño en el aula	<p>Aguilar, María José, Acción social a nivel municipal Buenos Aires 1994.</p> <p>Baratto, José, Familia y comunidad, Universidad Santo Tomas, Colombia 1996</p> <p>Zweiloff, Israel, Psiquica social Familiar, Dimensiones de la terapia familiar, Bataviana, Flandes 1985</p>	1 # 3
VIOLENCIA INTRAFAMILIAR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualización de la violencia intrafamiliar y estudio de caso 2. Factores protectora y de riesgo asociados a la violencia 3. Farmacodependencia 4. Enfermedades mentales más frecuentes en nuestro medio 5. Disfunciones familiares asociadas. 	Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollada a través del método expostivo (Docente y Estudiante), trabajo en equipo, trabajos de investigación y revisión bibliográfica individual y en equipo en métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Tablero Acrílico • Video beam 	La evaluación utilizada combina varias estrategias y técnicas, algunas de naturaleza expostiva, de elaboración conjunta e independiente de trabajos y exámenes técnicos escritos individuales, así mismo , se tiene en cuenta el examen final individual y un trabajo grupal de diseño en el aula	El contenido esta expuesto a modificación por actualización de conceptos	2 # 7
ESTRATEGIAS PREVENTIVAS EN EL DIAGNOSTICO Y LA INTERVENCIÓN GRUPAL EN SITUACIONES DE ALTO RIESGO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias de intervención psicológica en situaciones de crisis masivas 2. Tipo de crisis y características principales 3. Diagnóstico y tratamiento 4. Programa de la salud mental 5. Prevención de la enfermedad 6. Rehabilitación 	Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollada a través del método expostivo (Docente y Estudiante), trabajo en equipo, trabajos de investigación y revisión bibliográfica individual y en equipo en métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Tablero Acrílico • Video beam 	La evaluación utilizada combina varias estrategias y técnicas, algunas de naturaleza expostiva, de elaboración conjunta e independiente de trabajos y exámenes técnicos escritos individuales, así mismo , se tiene en cuenta el examen final individual y un trabajo grupal de diseño en el aula	El contenido esta expuesto a modificación por actualización de conceptos	7 # 11

CONTENIDOS

TEMAS DE INTERÉS

REVISAR EN LA BIBLIOTECA

TEMAS

- 1. Historia del método
- 2. Método en la ciencia
- 3. Método de descubrimiento en la ciencia
- 4. Método de la investigación en la ciencia
- 5. Método de la investigación en la ciencia
- 6. Método de la investigación en la ciencia
- 7. Método de la investigación en la ciencia
- 8. Método de la investigación en la ciencia
- 9. Método de la investigación en la ciencia
- 10. Método de la investigación en la ciencia

INDICADORES

Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollarán a través del método expone (Teoría y Práctica) trabajos en equipo, trabajos de investigación y lecturas bibliográficas individuales y en equipo en métodos.

MATERIAS Y RECURSOS

- Teoría y Práctica
- Videos

EVALUACIÓN

Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollarán a través del método expone (Teoría y Práctica) trabajos en equipo, trabajos de investigación y lecturas bibliográficas individuales y en equipo en métodos.

OTROS TEMAS DE INTERÉS

Metodología de la Investigación Científica
 Metodología de la Investigación Científica

DESARROLLO, TECNOLOGÍA Y SALUD INFANTIL

- 1. Historia de la tecnología e innovación en la salud infantil
- 2. Componentes biológico, psicológico y social
- 3. Psicología de la salud
- 4. Salud y sociedad

Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollarán a través del método expone (Teoría y Práctica) trabajos en equipo, trabajos de investigación y lecturas bibliográficas individuales y en equipo en métodos.

- Teoría y Práctica
- Videos

Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollarán a través del método expone (Teoría y Práctica) trabajos en equipo, trabajos de investigación y lecturas bibliográficas individuales y en equipo en métodos.

El contenido de la asignatura se desarrollará a través del método expone (Teoría y Práctica) trabajos en equipo, trabajos de investigación y lecturas bibliográficas individuales y en equipo en métodos.

Anexo F. Matriz de programas analíticos

Ámbito de Investigación	COMPETENCIAS	HABILIDADES COMPETENCIALES	ELEMENTOS DE COMPETENCIAS	INDICADORES E INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA	MATERIALES Y RECURSOS	EVALUACIÓN
	Competencia de pensamiento crítico: producción subjetiva, resolución de problemas, competencias investigativas.	Capacidad de reconocer el valor real de diversos problemas o conflictos.	Identificar problemas de investigación bajo el enfoque cualitativo.	Diseño de Caracterización Nueva. Guía de trabajo por asignatura.	Documentos de apoyo.	Participación en la clase.	Participación en la clase.
	Competencia de pensamiento crítico: producción subjetiva, resolución de problemas, competencias investigativas.	Capacidad de reconocer el valor real de diversos problemas o conflictos.	Construir programas de investigación performante bajo el enfoque cualitativo.	Trabajo de Caracterización, grupos de Trabajo Social, Grupos de Investigación del programa de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	1. Entrega de texto que debe servir como base de investigación bajo el enfoque cualitativo.
	Competencia de pensamiento crítico: producción subjetiva, resolución de problemas, competencias investigativas.	Capacidad de reconocer el valor real de diversos problemas o conflictos.	Sintetizar la realidad y atribuirle de ser posible.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	2. Entrega de Matriz de Análisis.
	Competencia de pensamiento crítico: producción subjetiva, resolución de problemas, competencias investigativas.	Capacidad de reconocer el valor real de diversos problemas o conflictos.	Analizar críticamente los fenómenos sociales que afectan la construcción del sentido de la realidad.	Trabajo en grupo para la construcción de sentido.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Participación activa en el desarrollo del ejercicio.
	Competencia de pensamiento crítico: producción subjetiva, resolución de problemas, competencias investigativas.	Capacidad de reconocer el valor real de diversos problemas o conflictos.	Utilizar eficaz las tecnologías de la información y comunicación y software que facilite el análisis de los datos cualitativos.	Organizar la información recolectada y hacer uso de la tecnología para el análisis de los datos cualitativos.	Software de gestión general.	Software de gestión general.	Participación activa en el desarrollo del ejercicio.
D1	Identificar la importancia de la investigación social para la comprensión de realidades y fenómenos sociales de las competencias sociales para producir conocimiento en torno a estos y para el desarrollo de la profesión.	Capacidad de reconocer el valor real de diversos problemas o conflictos.	Identificar la importancia de la investigación social para la comprensión de realidades y fenómenos sociales de las competencias sociales para producir conocimiento en torno a estos y para el desarrollo de la profesión.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Participación activa en el desarrollo del ejercicio.
	Competencia de pensamiento crítico: producción subjetiva, resolución de problemas, competencias investigativas.	Capacidad de reconocer el valor real de diversos problemas o conflictos.	Identificar la importancia de la investigación social para la comprensión de realidades y fenómenos sociales de las competencias sociales para producir conocimiento en torno a estos y para el desarrollo de la profesión.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Trabajo de Caracterización, Grupos de Trabajo Social.	Participación activa en el desarrollo del ejercicio.

Objeto de Investigación	COMPETENCIAS	FORMAS DE COMPETENCIAS	ELEMENTOS DE COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	METODOLOGÍA	MATERIALES Y RECURSOS	EVALUACIÓN
D2	<ul style="list-style-type: none"> Formar un profesional comprometido con la solución de los problemas de la región, para lo cual propenderá por la estructuración de verdaderos líderes que demuestren pertinencia por la Ciudad y el Departamento. 	Competencia de la Conciencia Histórica.	Tener conocimiento de los procesos sociales y acontecimientos políticos, culturales, en la relación con su pasado.	A través de un ensayo, determinar la pertinencia de los profesionales del Derecho en la Región.	A través de diapositivas en grupos de trabajo.	A través de diapositivas en grupos de trabajo.	Preguntas tipo ECAES.
		Competencia de Conciencia Ética / Moral.	Identificar y diagnosticar necesidades y posibilidades de la población a intervenir.	Asociación legal calificada brindada por los orientados activos o usuarios.	Fichas de inscripción en formatos institucionales.	Fichas de inscripción en formatos institucionales.	Preguntas tipo ECAES, en relación con normatividad en Derechos Humanos.
		Competencia para el entendimiento interpersonal.	Expresar actitudes valorativas en las relaciones consigo mismo y con el otro.	Atención calificada a usuarios de consultorio jurídico.	<p>Un inventario detallado con talleres escritos a cursos electrónicos con criterios de evaluación en cada práctica profesional. Diapositivas con explicación del concepto conflicto en cada uno de los Estados.</p> <p>Trabajo en grupos, discutiendo los diversos conflictos existentes, con sus posibles soluciones.</p> <p>Proyección de diapositivas, relacionando los diferentes mecanismos alternos de solución de conflicto.</p> <p>Clase magistral con posterior desarrollo de taller en choos.</p> <p>Clase magistral con posterior desarrollo de taller en choos.</p> <p>Taller de Ley 1395 de 2010.</p> <p>Análisis de jurisprudencia relacionada con MASO.</p> <p>Correspondencia relacionada con el art. 42 de la Carta Magna y videos de solución de conflictos en México: Flores.</p> <p>Grupos de trabajo, analizando asuntos conciliables en comercial.</p> <p>Clase magistral, con dinámicas dirigidas a observar las habilidades de comunicación de la conciliación.</p> <p>Observación de audiencias de conciliación en el Centro de Conciliación de la Universidad.</p> <p>Se realiza análisis en grupos de trabajo de derechos humanos asignados a consultorios.</p>	<p>Clases escritas a cursos electrónicos con criterios de evaluación en cada práctica profesional.</p> <p>Taller en choos, "Los sabios y el elefante".</p> <p>A través de videos, se analizan conflictos nacionales e internacionales.</p> <p>Videos donde se desarrollan diferentes mecanismos alternos de solución de conflicto.</p> <p>Entrega de guía para trabajar en grupos.</p> <p>Entrega de guía para trabajar en grupos.</p> <p>Taller grupal de ley 1395 de 2010.</p> <p>Trabajo en grupos y desarrollo de taller.</p> <p>Mesa redonda, con participación de todos los miembros activos.</p> <p>Definición, Act. 42.</p>	<p>Clasificación de prácticas profesionales.</p> <p>Entrega del taller al finalizar la clase.</p> <p>Preguntas tipo ECAES.</p> <p>Desarrollo de audiencia en tribunal simulado.</p>

D3	<p>La propuesta en el programa académico es generar conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes en formación para la resolución de problemas frente a este problemática social real de nuestra comunidad.</p>	1. Competencias para el entendimiento interpersonal	1. Abrir al estudiante hacia la sociedad y la sociedad hacia él.	1. Entendimiento social.	<p>Los contenidos temáticos de la asignatura se desarrollada a través del método expositivo (Docente y Estudiante), trabajo en equipo, trabajos de investigación y revisión bibliográfica individual y en equipo en métodos físico e internet.</p>	<p>Tallero Acrílico</p>	<p>La evaluación utilizada cambio varias estrategias y técnicas, algunas de naturaleza expositiva, de elaboración conjunta e independiente de trabajos y exámenes teóricos escritos individuales, así mismo, se tiene en cuenta el examen final individual y un trabajo grupal de diseño en el aula</p>	
		2. Competencia ética y moral	2. Responsabilidad	2. Identificación de problemáticas social				2. Identificación de problemáticas social
			3. Líder y actitud hacia la sociedad	3. Identificar los procedimientos básicos para el abordaje que afectan nuestra comunidad				3. Identificar los procedimientos básicos para el abordaje que afectan nuestra comunidad

sujeto de investigación	COMPETENCIAS	UNIDADES DE COMPETENCIA	ELEMENTOS DE COMPETENCIAS	INDICADORES DE DESEMPEÑO	METODOLOGÍA	MATERIALES Y RECURSOS	EVALUACIÓN
D4	Conocer los elementos propios del léxico y sus significados para emplearlos en la construcción de textos orales y escritos y reconocerlos en la lectura.	Competencia de conciencia histórica.	Responsabilidad.	Elabora responsablemente compromisos, talleres, seminarios, foros, debates y prepara eficientemente sus parciales y evaluaciones.	Oración, presentación del curso, taller de presentación personal: La autobiografía, comparsa magistral, foro virtual aula extendida, compromisos.	Manuales, material escrito y narrador, documento del taller permanente de comprensión lectora, guía de cuestionario para el seminario alemán, guía de aprendizaje para el Phillips 66, guía de aprendizaje para el foro virtual del aula extendida.	Participación en el taller de presentación personal: La autobiografía, nota del foro virtual del aula extendida. Quiz, nota del taller de comprensión lectora. Quiz, nota del taller de comprensión lectora y el seminario alemán. Quiz, nota del taller de comprensión lectora y Phillips 66.
		Competencia de pensamiento científico: pensamiento sistemático, resolución de problemas.	Capacidad para el trabajo en equipo.	Trabaja eficientemente en equipo frente a las actividades propuestas en el curso.	Oración, recapitulación, quiz, taller permanente de comprensión lectora, comparsa magistral, compromisos.		Quiz, nota del foro virtual del aula extendida.
		Competencia de	Manejo ético de la información.	Maneja éticamente la información.	Oración, recapitulación, quiz, taller permanente		

05	Aplicar los modelos matemáticos basados en conceptos sobre límites y derivadas en la investigación de problemas reales y simulados mediante la actividad reflexiva para generar soluciones eficientes. Aplicar los modelos matemáticos basados en conceptos sobre límites y derivadas en la investigación de problemas reales y simulados mediante la actividad reflexiva para generar soluciones eficientes.	Competencia de pensamiento abstracto: pensamiento científico, resolución de problemas, competencia investigativa.	Dimensión Proccional	Explica la realidad a través de modelos matemáticos. Dimensión Proccional Demuestra capacidad para transferir los conocimientos teóricos a situaciones prácticas. Organizar e integrar analíticamente diversos componentes de la realidad. Dimensión Cognitiva Comprensión y dominio de lenguajes abstractos que permitan el acceso a representaciones conceptuales.	Elabora responsablemente compromisos, talleres, seminarios, foros, debates y prepara eficientemente sus parciales y evaluaciones.	Oración, presentación del curso, taller de presentación personal: La autobiografía, comparsa magistral, foro virtual aula extendida, compromisos.	
		Competencia de pensamiento científico: pensamiento sistemático, resolución de problemas, competencia investigativa.	Dimensión Cognitiva	Identifica los elementos de la ecuación de la recta. Reconoce por la base a cuando la función exponencial es aritmética o decreciente. Conoce los parámetros sobre la función exponencial. Conoce las ecuaciones exponenciales e identifica los parámetros y fórmulas que pueden utilizarse para resolverlas. Comprende el concepto de derivada de una función como razón de cambio. Determina los elementos de una función. Dominio y Rango Utiliza y aplica las tecnologías de información y comunicación y fuentes de información. Construye modelos de explicación de fenómenos e interrelaciona elementos conceptuales de la ciencia. Resuelve problemas contextualizados.	Trabaja eficientemente en equipo frente a las actividades propuestas en el curso. Maneja éticamente la información.	Oración, recapitulación, quiz, taller permanente de comprensión lectora, comparsa magistral, compromisos. Oración, recapitulación, quiz, taller permanente	Participación en el foro Evaluación Diagnóstica Evaluación Cuantitativa Valoración de los logros e indicadores de logros, se analiza y valida hasta donde se han alcanzado. Revisión de Guía de aprendizaje. Evaluación Participativa. Autoevaluación. Coevaluación. Historio de clase. Evaluación Cuantitativa Prueba escrita planificada, integral y permanente de las competencias a alcanzar.
		Competencia de conciencia histórica.	Dimensión Actitudinal	Tomar conciencia de la complejidad y del orden de la realidad. Dimensión Proccional Utilizar y aplicar las tecnologías de información y comunicación y fuentes de información. Construir modelos de explicación de fenómenos e interrelaciona elementos conceptuales de la ciencia. Resolver problemas contextualizados.	Maneja éticamente la información. Explica la realidad a través de representaciones mediante tablas, gráficas y fórmulas. Demuestra en una gráfica los elementos característicos de una función. Identifica los elementos de la ecuación de la recta. Reconoce por la base a cuando la función exponencial es aritmética o decreciente. Conoce los parámetros sobre la función exponencial. Conoce las ecuaciones exponenciales e identifica los parámetros y fórmulas que pueden utilizarse para resolverlas. Comprende el concepto de derivada de una función como razón de cambio. Determina los elementos de una función. Dominio y Rango Utiliza y aplica las tecnologías de información y comunicación y fuentes de información. Construye modelos de explicación de fenómenos e interrelaciona elementos conceptuales de la ciencia. Resuelve problemas contextualizados.	Oración, recapitulación, quiz, taller permanente de comprensión lectora, comparsa magistral, compromisos. Oración, recapitulación, quiz, taller permanente	Programa Analítico de la asignatura y Diagnóstico de Aprendizajes. Comando de Fuentes (Planificación Bibliográfica). Guías de aprendizaje. Foros virtuales. Foro Virtual

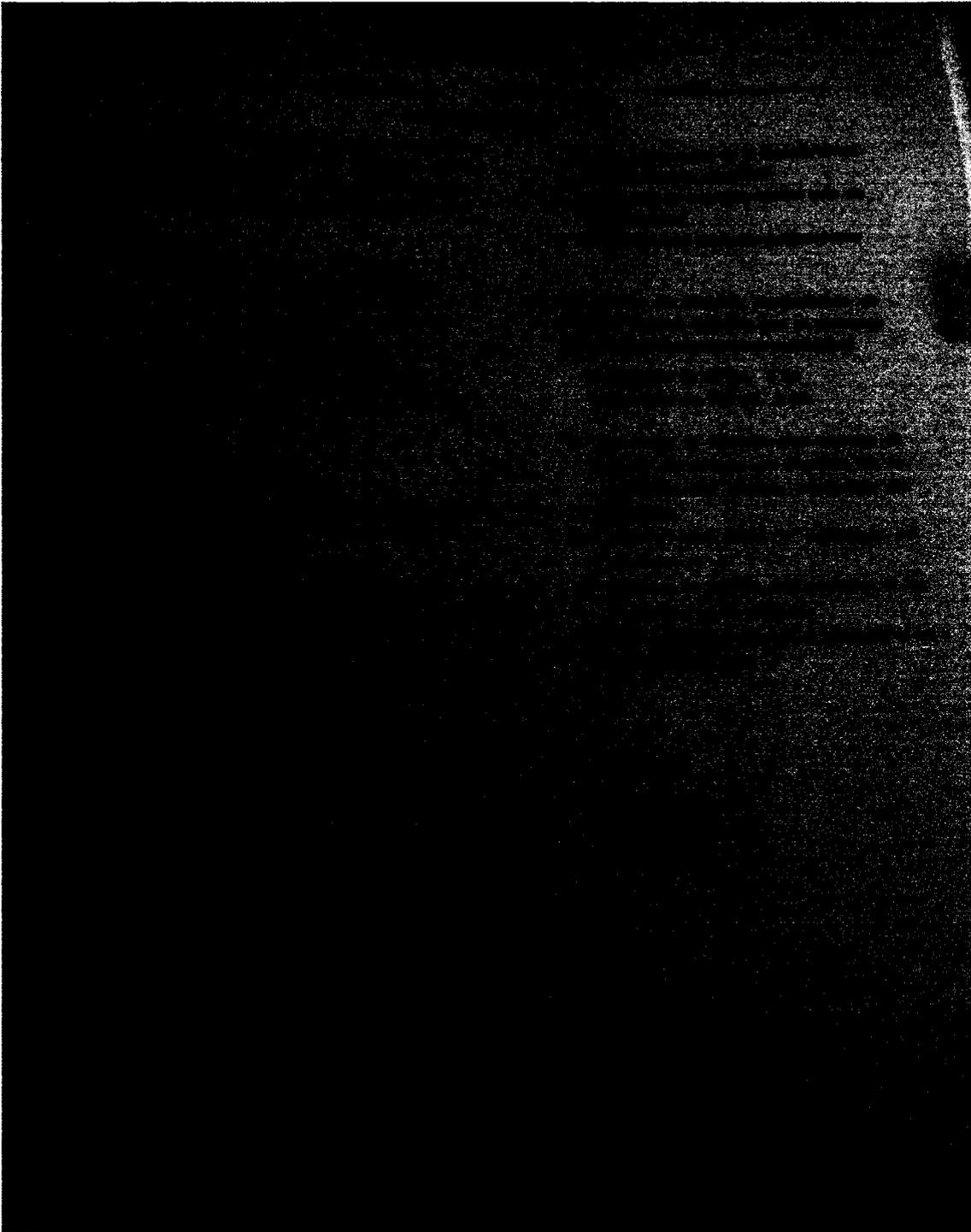
Anexo G. Sistematización entrevista en profundidad

CATEGORÍA TEÓRICA INICIAL:		Horizonte Pedagógico Sociocientífico - HPSC	SUBCATEGORÍA		Papel del docente	
PREGUNTA UNO		¿Cuáles documentos o lineamientos de la institución tiene en cuenta para los momentos de diseño y desarrollo de sus clases?				
No	TIPO DE INVESTIGACIÓN	RESPUESTAS	CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	CATEGORÍA FINAL
1	D1	Pues en entorno general, de la planeación que se tiene desde la universidad son el microcurrículo el cual pues el cual es el instrumento por el cual que se diseña toda la programación de las clases en términos generales que se va a implementar en cada una de las asignaturas, ya específicamente como clase pues el hacer como tal nos tenemos de cuenta desde nuestras concepciones y desde todos los referentes teóricos que se estructuran para poder desarrollar las clases y de las estrategias pedagógicas que se va a implementar para poder que el estudiante realmente aprenda todo lo que es entorno a nuestra temática. La universidad cuenta digamos desde su punto de su misión como tal desde el horizonte sociocientífico el cual es nuestra visión general y pues todo es de la postura crítica que es como el horizonte que tiene la universidad, y a su vez también está como el pep que es el documento base de cada uno de sus programas académicos que se plantean que allí internamente está todo el contexto de la práctica pedagógica de la universidad, pero así en sí mismo un documento como tal el cual sea como una guía para desarrollar cada una de mis actividades así como tal no, solamente los parámetros generales como son los microcurrículos los documentos y pues a su vez no dan dentro de la caja de herramientas como tal están los documentos para que el docente tenga como idea de todo lo que es la praxis para desarrollar en su planeación, pero algo sintético algo más práctico no está, pero sí de forma general toda la información no la dan en la caja de herramientas, en la cual nos entregan el pep, nos entregan la matriz de competencias, nos entregan la información de cada uno de los programas académicos, las mallas curriculares y nos entregan los microcurrículos entre otras informaciones institucionales de forma general.	ED-PPDP-01-03C1	ED microcurrículo	Establecimiento de contenidos	EC
			ED-PPDP-01-111	Misión, visión y HPSC	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-01-112	PEP	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-01-113	Mallas curriculares	Lineamientos institucionales	LI
2	112	Pues para el diseño de la clase tengo presente los lineamientos y políticas institucionales de prácticas profesionales, el reglamento o manual de convivencia jurídica y el reglamento estudiantil y pues sobre todo la pertinencia de todas las normas existentes actualizadas a cada momento, porque pues si estamos hablando del derecho o sea es un constante cambio una constante dinámica donde hay que estar actualizado todo el tiempo.	ED-PPDP-02-115	Reglamento de convulsión jurídica	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-02-116	Reglamento estudiantil	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-02-117	Lineamientos de prácticas profesionales	Lineamientos institucionales	LI
3	113	Duceno son los contenidos curriculares que ellos me entregan y los lineamientos como el PEP y el PEP básicamente que es lo que ellos nos dan	ED-PPDP-03-118	PEP	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-03-119	PEP	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-03-122	Contenidos curriculares	Establecimiento de contenidos	EC
4	114	Entonces primero y segundo de aproximación que son que se involucran contenidos teóricos programáticos de cada semestre, alguna documentación teórica también sobre horizonte sociocientífico y además los documentos teóricos conceptuales que reposan en los documentos que tienen que ver con las asignaturas de las competencias comunicativas del lenguaje son textos relacionados con lingüística con gramática con semántica con literatura también con medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y también documentos relacionados con tipos de la comunicación.	ED-PPDP-04-110	Misión, Visión, Filosofía y HPSC	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-04-120	Contenidos curriculares	Establecimiento de contenidos	EC
			ED-PPDP-04-111	PEP	Lineamientos institucionales	LI
5	115	Habríamos los documentos uno que inmediatamente tiene que ver la información que se está en una caja de herramientas donde hay varios documentos entre ellos tenemos unos formatos digamos de la estructura del programa analítico donde uno hace la programación de todo el semestre se en cuenta también una matriz de competencias generales, específicas, transversales y también se encuentra el PEP donde ahí explica específicamente los 6 momentos que uno necesita como docente de la institución sus estrategias metodológicas, sus estrategias de evaluación, como es el rol del docente con el estudiante y cual es el enfoque y digamos hacia que le apuntes lo que se va a hacer.	ED-PPDP-05-024	Programa Analítico	Establecimiento de contenidos	EC
			ED-PPDP-05-112	Matriz de competencias	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-05-113	PEP	Lineamientos institucionales	LI
			ED-PPDP-05-114	Mallas curriculares	Lineamientos institucionales	LI
ED-PPDP-05-115	Perfiles profesionales - PEP	Lineamientos institucionales	LI			

Anexo H. Sistematización de observación participante

PROFESOR	UNIDADES DE ANALISIS	CATEGORIAS INDUCTIVAS	CATEGORIA GENERAL	SUBCATEGORIA		
<p>si hacemos una regla de tres sencilla cada 5 semanas vamos a tener evaluación vamos a tener parcial y ya los porcentajes como ustedes tuvieron la experiencia de estudiar todo el semestre pasado los conocen un primer corte que vale el 30% ese 30% lo vamos a dividir en 2 notas una nota de trabajo en clase con relación a la asistencia con relación a unos quices a unos talleres que vamos hacer acá en el marco de la clase y el otro la otra nota la otra mitad del primer corte va hacer un examen pero ese examen para esta primera unidad lo vamos a valorar por medio de una exposición, vamos a hacer una actividad grupal vamos a trabajar en este semestre la parte de la oratoria por eso el 1 corte no va hacer un examen escrito sino que va hacer una exposición con unas recomendaciones y con unos parámetros que vamos a ir socializando en estas 4 semanas de clase vamos a escoger temáticas que sean a fines de las ciencias jurídicas el ultimas es el tipo de texto que ustedes mas van a trabajar en esta formación profesional, para poder leerse una jurisprudencia pues el abogado necesita conocer un contexto necesita tener competencias en el manejo de determinadas terminologias que son claves y que son significativas solo para el abogado. para el 2 corte que también vale el 30% vamos a tener 2 notas de igual manera vamos a continuar con el trabajo en clase todas las clases tienen una nota y es parte de valorar el esfuerzo de venir a la clase si una persona tiene un contratiempo si una persona tiene pues algún problema de salud o alguna calamidad familiar pues hay que procesar hay que recurrir al debido proceso y cuál es el proceso en este caso? Pues dirigirse a la decanatura a la jefe de docentes</p>	DC-PPDP-D4-EV7	D4	<p>si hacemos una regla de tres sencilla cada 5 semanas vamos a tener evaluación vamos a tener parcial y ya los porcentajes como ustedes tuvieron la experiencia de estudiar todo el semestre pasado los conocen un primer corte que vale el 30% ese 30%</p>	Evaluación establecida	PP	PPDP

Anexo I. Evaluación aplicada por los sujetos de investigación



PRIMER PARCIAL CONSULTORIO JURIDICO I

DOCENTE:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

NOMBRES:

1. ENUNCIE LAS LINEAS DE PRACTICA PROFESIONAL DE CONSULTORIO JURIDICO.
2. NORMATIVIDAD VIGENTE DEL CONSULTORIO JURIDICO.
3. EN QUE CONSISTE EL PROGRAMA ALPOSD Y CUALES AGENCIAS LO AUSPICIAN?
4. REALICE UN ANÁLISIS JURÍDICO DEL LIBRO "EL DIARIO DE ANA FRANK".
5. ELABORE CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.
6. ENUNCIE DIFERENCIAS ENTRE LEY 640 DE 2001 Y 1564 DE 2012 EN RELACIÓN CON MÉTODOS ALTERNOS.

