

El libro *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* presenta un compendio de investigaciones académicas cuyo objeto de estudio es la práctica pedagógica, desde una visión compleja en la cual se analiza desde una cosmovisión la realidad de la práctica educativa.

La obra está inspirada en el análisis del quehacer pedagógico como elemento dinamizador del acto educativo que permite la reflexión y resignificación de la práctica docente, para contribuir a la mejora continua del proceso formativo, transformando las estrategias de enseñanza, las prácticas evaluativas y, por ende, mejorar los aprendizajes.

Modelos y tendencias en las prácticas docentes

Reflexiones en materia de formación
docente para una ciudadanía
planetaria

Compiladores

Judith Cristina Martínez Royert - Yuleida Ariza Angarita
Lina Gallego Ramirez - Vanessa Romero Mendoza

Modelos y tendencias en las prácticas docentes

Reflexiones en materia de formación
docente para una ciudadanía
planetaria

Compiladores

Judith Cristina Martínez Royert - Yuleida Ariza Angarita
Lina Gallego Ramirez - Vanessa Romero Mendoza

**MODELOS Y TENDENCIAS EN LAS PRACTICAS
DOCENTES**

**REFLEXIONES EN MATERIA DE FORMACIÓN
DOCENTE PARA UNA CIUDADANÍA PLANETARIA**

© Janeth Saker García • Carlos Alberto Pabón Meneses • Laura Vianey
Barrera Rodríguez • Nancy Sofía Gómez Velasco • Amaury Rodríguez
Oviedo • Guillermo Hernández Hernández

Compiladores: Judith Cristina Martínez Royert • Yuleida Ariza Angarita •
Lina Gallego Ramírez • Vanessa Romero Mendoza

COLECCIÓN LIBROS RESULTADO DE INVESTIGACIÓN

Prólogo

Judith Cristina Martínez Royert
Miembro del grupo de Investigación RELEDUC
Universidad Simón Bolívar, Colombia

Presentación

Alba Luz Corredor
Rectora Nacional
Corporación Universitaria Americana

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Febrero 2018
Evaluación de propuesta de obra: Abril de 2018
Evaluación de contenidos: Junio de 2018
Correcciones de autor: Agosto de 2018
Aprobación: Octubre de 2018

Modelos y tendencias en las prácticas docentes

Reflexiones en materia de formación
docente para una ciudadanía
planetaria

Compiladores

Judith Cristina Martínez Royert - Yuleida Ariza Angarita

Lina Gallego Ramirez - Vanessa Romero Mendoza

Carlos Alberto Pabón Meneses, Laura Vianey Barrera Rodríguez,
Nancy Sofía Gómez Velasco, Janeth Soaker García, Cecilia Correa de Molina,
Amaury Rodríguez Oviedo, Guillermo Hernández Hernández

Modelos y Tendencias en las Practicas Docentes/compiladores, Judith Cristina Martínez Royert [y otros 3]; Janeth Saker Garcia [y otros 5] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2018.

166 páginas

ISBN: 978-958-5533-68-4

1. Formación profesional de maestros 2. Pedagogía 3. Microenseñanza 4. Docencia I Martínez Royert, Judith Cristina, compilador-prólogo II. Ariza Angarita, Yuleida compilador III. Gallego Ramirez, Lina compilador IV. Romero Mendoza Vanesa compilador V. Saker Garcia, Janeth VI. Pabón Meneses, Carlos Alberto VII. Barrera Rodríguez, Laura Vianey VIII. Gómez Velasco, Nancy Sofia. XI. Rodríguez Oviedo, Amaury X. Hernández Hernández, Guillermo XI. Título.

370.71 M689 2018 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Diciembre de 2018

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Saker García, J., Pabón Meneses, C. A., Barrera Rodríguez, L. V., Gómez Velasco, N. S., Rodríguez Oviedo, A., & Hernández Hernández, G. (2018). *Modelos y Tendencias en las Practicas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria*. (J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramirez, & V. Romero Mendoza, Comps.) Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Contenido

Prólogo.....	7
Presentación.....	11
 Construcción del saber pedagógico en los profesores universitarios a través de la reflexión y transformación de sus prácticas docentes	13
Carlos Alberto Pabón Meneses	
 Prácticas pedagógicas de los docentes universitarios a la luz del horizonte pedagógico sociocrítico	27
Laura Vianey Barrera Rodríguez	
 La práctica docente a la luz del modelo pedagógico del Instituto de Formación Técnico Profesional “Humberto Velásquez García” (INFOTEP) del municipio de Ciénaga-Magdalena.....	41
Nancy Sofía Gómez Velasco	
 Concepciones y prácticas pedagógicas de docentes que orientan el eje curricular de Programación de Computadores	53
Amaury Rodríguez Oviedo, Guillermo Hernández Hernández	
 Formación de Formadores en contextos emergentes de la Practica Pedagógica: pertinencia calidad*	73
Janeth Saker García Cecilia Correa de Molina Daniella Rodríguez Molina	

**Una mirada hacia las prácticas pedagógicas del docente con
formación de alto nivel..... 97**

Judith Cristina Martínez Royert

Maribel Morales Camacho

Denny de Jesús Lloreda Gracia

Héctor Soto Salas

Luis Useche Rodríguez

**Calidad de la Educación y Política Educativa: emergencias,
tendencias y tensiones 139**

Héctor Manuel Soto Salas,

Judith Martínez Royert,

Deny Lloreda,

Maribel Morales

Prólogo

La obra que tienes en tus manos es el resultado de investigaciones, algunas terminadas, otras en curso, que develan las tendencias actuales del quehacer pedagógico permeado por experiencias y formación docente, componentes que configuran el entramado de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, elementos circundantes del proceso educativo. En ella se evidencia como la investigación de la práctica pedagógica se erige cómo una acción dinamizadora del acto educativo, que permite la reflexión y resignificación de la práctica docente orientada al mejoramiento continuo de la calidad educativa, desde un análisis profundo, no solo de la dimensión académica, sino de la gestión directiva, administrativa-financiera y comunicativa; direccionado a contribuir a una educación pertinente y de calidad.

Los educadores estamos llamados a reflexionar en torno a la práctica pedagógica, de esta manera favorecer a la calidad de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; desde esta postura, el rol del maestro es de investigador permanente de su quehacer pedagógico, para desarrollar propuestas de aulas pertinentes que tributen a un mejoramiento continuo de la educación.

Un aspecto fundamental en la educación, abordado por algunos de los autores de esta obra, es el saber pedagógico que poseen los educadores, el cual tiene entre sus cimientos la reflexión para la transformación de su práctica; ello implica una mirada sistémica de los fenómenos y las realidades com-

plejas que forman parte de la labor docente, de los contextos de aprendizaje, de la formación de los sujetos que desarrollan las clases, la motivación de los maestros y estudiantes. A lo largo de las investigaciones se devela cómo a través de la experiencia docente se desarrolla un saber pedagógico que es relevante emerger y visibilizar como un conocimiento, que a través de la reflexión ha transformado sus prácticas y da paso a nuevos saberes, desde un proceso reflexivo y socializado, que se convierte en fuente de sentidos y significados, reconociendo que el saber pedagógico del profesor universitario puede ayudar a entender los actuales procesos de incertidumbre y de transformación que caracterizan el mundo universitario del siglo XXI.

Como parte de este nuevo conocimiento, que emerge de una investigación relacionada con las prácticas pedagógicas docentes en la Universidad Simón Bolívar, se logra deducir, entre otros hallazgos, que la comprensión de mundo que poseen los docentes se tiene desde su experiencia personal, académica e histórica legitimada a través de prácticas fundamentadas en concepciones de enseñanza y aprendizaje estáticas, las cuales tienen sus raíces germinadas en sus experiencias previas de formación, y son reproducidas fielmente. En este sentido se hace un análisis de la coherencia de los discursos relacionados con la práctica pedagógica y las propuestas institucionales.

Por otro lado, la práctica docente en relación con los modelos pedagógicos es otro tema analizado en esta obra desde el estado del arte, a partir de la pesquisa de diversas investigaciones relacionadas con este objeto de estudio, develando en

ella un desconocimiento por parte de los docentes con relación al modelo pedagógico, atribuidos en gran medida, a la actitud que se asume frente al mismo. En la mayoría de las investigaciones realizadas, se ha concluido que, aunque se promulga un modelo pedagógico, los maestros no suelen implementarlo; en su práctica, tienden a promulgar modelos híbridos, tomando elementos del uno y del otro que más se acomodan a sus ideales e intereses alejados, en la mayoría de los casos, de los propósitos institucionales.

En este sentido, se develan métodos, estrategias de enseñanzas y prácticas evaluativas que distan de los modelos pedagógicos declarado en los proyectos educativos, lo que refleja la escasa apropiación e identificación de los docentes en el modelo pedagógico institucional: Esta falta de coherencia lleva a fracturar y ampliar cada vez más la brecha entre el horizonte institucional, la práctica pedagógica desarrollada y el ideal del ser humano que se quiere formar para dar respuesta a la necesidad del contexto en términos de formación integral.

Finalmente, agradecer a los autores de este libro por compartir y aportar al conocimiento desde lo pedagógico a partir de la investigación de la práctica pedagógica para la resignificación del quehacer y formación docente para una ciudadanía planetaria.

PhD. Judith Cristina Martínez Royert

Presentación

El libro que los autores presentan con el título *Modelos y tendencias en las prácticas docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* es resultado de investigaciones finalizadas y otras en curso, cuyo objeto de estudio es la práctica pedagógica desde una visión compleja en la cual se analiza desde una cosmovisión la realidad de la práctica educativa.

La obra está inspirada en el análisis del quehacer pedagógico como elemento dinamizador del acto educativo que permite la reflexión y resignificación de la práctica docente para contribuir a la mejora continua del proceso formativo, transformando las estrategias de enseñanza, las prácticas evaluativas y, por ende, mejorar los aprendizajes.

En el texto se devela la resignificación de la práctica docente a partir de su rol como investigador, donde es el mismo educador quien analiza sus prácticas, las estudia y propone alternativas para mejorarlas, compartiendo las experiencias exitosas en esta obra como aporte al conocimiento pedagógico.

La obra muestra en cada capítulo un proceso de investigación científica riguroso, con proyección e impacto social, fundamentado en procesos de análisis complejos para aportar a la resignificación de la práctica educativa con sentido social y humano, al servicio de la comunidad educativa y sociedad en general.

Alba Luz Corredor

Construcción del saber pedagógico en los profesores universitarios a través de la reflexión y transformación de sus prácticas docentes

Carlos Alberto Pabón Meneses¹

RESUMEN

El problema de esta investigación se ha focalizado en la construcción de saber pedagógico a través de la reflexión y la transformación de las prácticas docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–. La pregunta de investigación que guía esta tesis es: **¿Cómo los profesores universitarios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la Vicerrectoría Regional Llanos, sede Villavicencio y Mitú, construyen saber pedagógico desde la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes?** Indagar por la construcción del saber pedagógico a través de la reflexión y la transformación de las prácticas en el contexto de las historias de vida de los profesores de esta Vicerrectoría es un campo inexplorado, cuyo abordaje aboca a la producción de un nuevo conocimiento en relación con las formas como se realizan los procesos educativos en la universidad, y la efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la relación que existe entre saber pedagógico-reflexión y transformación de las prácticas y la historia de vida del profesor.

¹ Licenciado en Educación con Especialidad en Estudios Religiosos. Universidad de La Salle (Bogotá). 1991 Especialización en Gerencia de Recursos Humanos. Universidad Jorge Tadeo Lozano (Bogotá). 2001 Master of Arts Educational Administration. Saint Marys University Minnesota (USA). 2004 Candidato a Doctor en Educación. Universidad Católica de Manizales (Manizales). 2016
kapabom2010@gmail.com cpabon@uniminuto.edu

El presente estudio de investigación se ubica dentro de un enfoque cualitativo, con un método hermenéutico, particularmente biográfico narrativo como vía de conocimiento.

Palabras clave: Saber pedagógico, práctica pedagógica, profesor universitario.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación ha focalizado la Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto– Vicerrectoría Regional Llanos (VRLL), sede académica de Villavicencio y CERES (Centro Regional de Educación Superior) de Mitú. La Vicerrectoría Regional Llanos (VRLL) inició operaciones en la Región de la Orinoquía en el año 2004, en el Centro Regional Villavicencio, y hoy, después de 13 años de operación cuenta con 4 centros: Centro Regional Villavicencio, CERES Mitú, en Vaupés; CERES Orocué, en Casanare, y CERES Puerto Carreño; en Vichada: En total, a diciembre de 2016, la VRLL contó con una población de 6183 estudiantes y 216 profesores.

Dentro de la oferta académica, el Centro Regional Villavicencio cuenta con 17 programas académicos (2 técnicos profesionales, 2 tecnologías, 10 Profesionales universitarios, 1 especialización y 2 maestrías), de los cuales 5 son en metodología presencial, 8 en metodología distancia tradicional (en el modelo de distancia tradicional los medios principales para cada módulo son el texto de estudio, que puede ser impreso o digital), la guía del curso (normalmente entregada en el aula virtual), y los demás recursos educativos de apoyo (también vinculados al aula virtual); y 4 en metodología dis-

tancia virtual (en la modalidad virtual el espacio de encuentro es el aula virtual, en la que se encuentran la guía del curso, los recursos educativos base y complementarios, así como las herramientas de comunicación).

En el caso del CERES Mitú, se ofertan 4 programas académicos en metodología distancia tradicional (3 profesionales universitarios y 1 especialización).

Para esta investigación, se van a tomar 3 profesores de metodología distancia tradicional del Centro Regional Villaviciencio y 3 profesores de metodología distancia tradicional del CERES de Mitú. Se seleccionan estos dos centros de operación por la trayectoria académica y tiempo de servicio de UNIMINUTO en estas regiones de Colombia. En la elección de los profesores se tendrá en cuenta que estén en un rango de evaluación muy buena (según la calificación – sistema de evaluación docente), mínimo lleven dos años vinculados a la universidad, que no hayan tenido formación profesional en licenciatura, que hayan tenido prácticas pedagógicas consideradas exitosas y que estén equilibradamente representados los dos géneros.

El entorno social de los departamentos del Meta y Vaupés, está marcado por un conjunto de problemáticas que afectan la calidad de vida de los habitantes de esta región de la Orinoquía. El Registro Único de Víctimas (RUV), periodo acumulado comprendido entre los años de 1985 al 2017, con corte al 1 de abril de 2017, señala que el departamento del Meta reporta 2.562 Actos terroristas/Atentados/Combates/Hosti-

gamientos, Desaparición forzada: 13.020, Desplazamientos: 217.453, Homicidios: 31.141, Secuestros: 1.807, y Pérdida de Bienes Muebles o inmuebles: 4.480; y para el departamento del Vaupés reporta 987 Actos terroristas/Atentados/Combates/Hostigamientos, Desaparición forzada: 191, Desplazamientos: 10.115, Homicidios: 413, Secuestros: 123, y Pérdida de Bienes Muebles o inmuebles: 86 (Unidad de víctimas del conflicto, 2017). Todas estas circunstancias inciden directamente en la construcción de un saber pedagógico que, mediados por la reflexión del profesor, transforma la historia de vida y la profesión del docente; este saber que es necesario develar por los nuevos conocimientos, capacidades, valores y prácticas adquiridas en contextos sociales complejos, que han recuperado al profesor como un sujeto político, reconstructor de saber pedagógico con prácticas y saberes para el perdón y la reconciliación.

En medio de estas circunstancias, la Vicerrectoría Regional Llanos desarrolla su misión con un gran equipo de colaboradores y profesores. Profesores universitarios que han llegado a serlo por profesión, otros por casualidad, por necesidad, por falta de oportunidades en sus áreas de formación o por requerimientos de la misma universidad ante la ausencia en esta región de perfiles adecuados para la docencia universitaria. Algunos de ellos han terminado apasionándose por la docencia universitaria y han desarrollado un saber pedagógico que es relevante emerger y visibilizar como un conocimiento que, a través de la reflexión, ha transformado sus prácticas y sus historias de vida, y que nace en contextos diferentes, con cosmovisiones distintas y situaciones políticas, económicas,

antropológicas y ecológicas particulares; además, se hace necesario de rastrear para resignificar las prácticas docentes universitarias.

Por otra parte, el saber pedagógico también implica una mirada sistémica de los fenómenos y las realidades complejas que forman parte de la labor docente, de los contextos de las clases, de la formación de los sujetos que desarrollan las clases, de los grados de motivación de los profesores y de los estudiantes. De acuerdo con Maldonado (2016):

Los sistemas sociales no son simétricos, y lo que los caracteriza es la asimetría, o también, la existencia continua de equilibrios dinámicos. Un sistema se dice que posee equilibrio dinámico cuando la regla es que predominan en sus estructuras y dinámicas continuas constituciones de equilibrio que se rompen y dan lugar a la ausencia de equilibrios, y así sucesivamente. (p. 101)

La pregunta que guio el proceso de investigación científica fue: ¿Cómo los profesores universitarios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la Vicerrectoría Regional Llanos, sede Villavicencio y Mitú, construyen saber pedagógico a través de la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes?

La pregunta e indagación por la *construcción de saber pedagógico a través de la reflexión y transformación de las prácticas docentes* de los profesores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto– Vicerrectoría Regional Llanos, sede académica de Villavicencio y CERES de Mitú, es un campo inexplorado, que no se ha investigado en la Vicerrec-

toría, pero cuyo abordaje aboca a la producción de un nuevo conocimiento “en el análisis de la construcción de los procesos de pensamiento reflexivo en torno al acto de enseñar que realizan los docentes en su cotidianidad” (González, 2016, p. 61), como lo plantea este mismo autor en su tesis doctoral.

A partir de la indagación realizada para la elaboración del estado del arte, se encontró que la producción de conocimiento de los profesores universitarios al reflexionar sobre su práctica no ha sido suficientemente documentada, estudiada, ni analizada en el ámbito nacional... Esto, constituye un vacío, puesto que no existe teoría consolidada sobre el tema, sino trabajos dispersos en relación con este objeto de investigación (p.99).

A la luz de la problemática planteada, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera los profesores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Vicerrectoría Regional Llanos, sedes Villavicencio y Mitú, comprenden la construcción de saber pedagógico?
- ¿Cuál es el saber pedagógico construido por los profesores?
- ¿Cómo influencia el contexto la construcción del saber pedagógico?
- ¿Cómo comprender la construcción de ese saber pedagógico a través de la reflexión y la transformación de las prácticas docentes?

DISEÑO

El presente estudio de investigación se ubica en la perspectiva hermenéutica o interpretativa, dentro de una metodología cualitativa, que utiliza el enfoque biográfico narrativo como vía de conocimiento.

Según Bolívar (2010), el enfoque biográfico narrativo:

[...]no cabe limitarlo a una metodología más de recogida/análisis de datos, actualmente se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente *dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción*. Se trata de otorgar toda su relevancia a la *dimensión discursiva de la individualidad*, a los modos como los humanos *vivencian y dan significado* al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. (p.204)

Sujetos

La población se encuentra conformada por 6 sujetos, debido a que este tipo de investigaciones que sigue el enfoque biográfico-narrativo no propenden por la extensión y la cantidad en el número de participantes en la muestra, sino por la profundización en las historias de vida y en la experiencia de los profesores seleccionados; el investigador debe obtener datos completos y profundos sobre cómo ven los profesores los acontecimientos de sus vidas y a sí mismos. Como ya se había mencionado en el planteamiento del problema, en los criterios de selección se tendrán en cuenta 3 profesores de metodología distancia tradicional del Centro Regional Villavi-

cencio y 3 profesores de metodología distancia tradicional del CERES de Mitú. También se considerará para la selección que los profesores estén en un rango de evaluación muy buena, que mínimo lleven dos años vinculados con la universidad, que no cuenten en su formación disciplinar con estudios en licenciatura, que hayan tenido prácticas pedagógicas consideradas exitosas y que estén equilibradamente representados los dos géneros.

Procedimiento

Para esta investigación se eligió el enfoque biográfico narrativo porque se pretende, a partir de las historias de vida (relatos autobiográficos en que se representa el curso de una vida) de las trayectorias recorridas de 6 profesores que no hayan tenido formación profesional en licenciatura, comprender la forma como se relaciona la construcción del saber pedagógico que ellos han producido a partir de la reflexión de su propia actividad docente universitaria en Villavicencio y Mitú, desde lo urbano y lo casi rural, desde lo citadino y lo “pueblerino”, desde una realidad social marcada por la preocupación, por la tensión, por el sinsabor, por la desesperanza, pero también desde una realidad educativa universitaria marcada por la esperanza, por la utopía, por los sueños; con la transformación de sus prácticas docentes, resignificadas en su trabajo cotidiano, en sus espacios discursivos y relacionales que surgen de la investigación y la reflexión que todo profesor universitario puede realizar sobre su propia práctica.

Para ello es importante reconocer las prácticas docentes, rastrearlas desde la reconstrucción de la historia de vida como

educador (Martínez-Royert, et. al. 2018), e identificar la transformación que estas han sufrido a partir de la reflexión individual que los profesores realizan sobre las formas como piensan y representan sus acciones pedagógicas de cara a la construcción de un nuevo saber.

En este sentido, también se requiere recoger datos biográficos a través de entrevistas abiertas o semiestructuradas que son “conversaciones informales, tienen solo temáticas, no hay preguntas formuladas *a priori*” (De Tezanos, 1998, p.101), para identificar incidentes críticos que refieran nuevos saberes pedagógicos y la influencia en sus prácticas docentes.

Interpretar las narraciones de vida por medio de categorías temáticas que permitan a la luz de los referentes teóricos, establecer relaciones entre la transformación de las prácticas y la construcción del saber pedagógico.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), la historia puede ser de vida (todas las experiencias de una persona a lo largo de su existencia) o de experiencia (uno o varios episodios), donde el significado de cada vivencia o experiencia resulta central. El investigador pone atención al lenguaje y estructura de cada historia y la analiza tanto de manera holística (como un “todo”) como por sus partes constitutivas. Las historias son los datos y se les denomina “textos de campo” (Creswell, 2005).

RESULTADOS

A partir de la revisión de los antecedentes y referentes teóricos, se identificaron tres categorías fundamentales: 1. Saber

pedagógico; 2. Práctica docente universitaria, y 3. Práctica reflexiva. Los resultados encontrados muestran que los profesores universitarios están en la posibilidad de producir nuevos conocimientos sobre saber pedagógico, desde un proceso reflexivo y socializado que se convierte en fuente de sentidos y significaciones. La reflexión constituye un elemento diferenciador porque es un proceso de reconstrucción de la propia historia de vida, de su quehacer docente. Se apuesta por un retorno a la práctica del sujeto (profesor) para dar cuenta de los fenómenos y significaciones sociales. La práctica docente que implica unas intenciones del profesor, que se construye en el plano social, histórico y político, y que de acuerdo con Schön (1992) deben conducir a una reflexión (entendida como una forma de conocimiento) como un análisis y propuesta global que orienta la acción.

CONCLUSIÓN

No se nace siendo profesor universitario, no existen fórmulas ni caminos, esa es una identidad que se va construyendo desde la profesión y la docencia; es el ejercicio de la profesión combinada con la práctica docente del día a día, la preparación de la clase, la clase misma, el encuentro, el espacio académico, la reflexión sobre las prácticas, la investigación, entre otras muchas más facetas, las que van forjando la identidad del profesional de la docencia universitaria.

El saber pedagógico del profesor universitario puede ayudar a entender los actuales procesos de incertidumbre y de cambio que caracterizan el mundo universitario del siglo XXI. De

acuerdo con Bain (2004), no es suficiente tener la formación y el conocimiento, además de eso, nuestros profesores deben saber enseñar, comunicar y despertar en los estudiantes una verdadera sed y pasión por el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E., & Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel [Characterization of Pedagogical Knowledge: A Study of Novice Teachers]. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190.
- Aristizábal, M. (2006). La categoría de “Saber Pedagógico”. Una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagógica, currículo y didáctica. *Itinerantes*, (4), 43-48.
- Ávila, L., Cortés, A. M., y Nieto, M. (2009). *Construcción del Saber Pedagógico desde los relatos de vida de los maestrantes en docencia de la Universidad de La Salle*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. (Barberá, O. Trad.). Barcelona, España: Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico: Phrónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Bolívar, A. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-25. Recuperado de: www.recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/42833/24723

- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, USA: Pearson Education.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo en la investigación social*. Bogotá, Colombia: Antropos.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Epi(diá)logo*. Barcelona, España: Laertes.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Londoño, G. (2014). *Docencia Universitaria. Sentido, didácticas, sujetos y saberes*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Maldonado, C. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Martínez-Royert, J., Morales, M., Lloreda, D., Soto-Salas, H., y Useche, L. (2018). Una mirada hacia las prácticas pedagógicas del docente con formación de alto nivel. En Martínez-Royert, J., Ariza, Y., Gallego-Ramírez, L. y Romero-Mendoza, V. (coord.). *Formación de Formadores en contextos Emergentes de la Práctica Pedagógica: Pertinencia, Calidad, Modelos y Tendencias en las prácticas docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

- McEwan, H., y Egan, K. (2012). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Quintero, J., y Torres, F.A. (2010). *Narrativa Pedagógica Universitaria*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista de Educación y Pedagogía*, 18(44), 11-32.
- Sánchez, T., y González, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 3. ISSN-E: 0123-1294. doi: 10.5294/edu.2016.19.2.4
- Schön, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2017). *Registro Único de Víctimas*. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado Universitario: Calidad y desarrollo profesoral*. Madrid, España: Narcea. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ho6AanfMHY8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=competencias+docentes+del+profesorado+universitario&ots=NpU-7xdO4L&sig=CYI6MQofxrivwuUUXtotenEOlic#v=onepage&q=competenciasdocentesdelprofesoradouniversitario&f=false>

Zambrano, A. (2005) *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Zuluaga, O. L., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S., y Quiceno, H. (1988). Educación y Pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de FECODE*.

Cómo citar este artículo:

Meneses, C. A. (2018). Construcción del Saber Pedagógico en los Profesores Universitarios a Través de la Reflexión y Transformación de sus Prácticas Docentes. En J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramírez, y V. Romero Mendoza (Comps.), *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* (pp.13-26). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Prácticas pedagógicas de los docentes universitarios a la luz del horizonte pedagógico sociocrítico

Laura Vianey Barrera Rodríguez¹

RESUMEN

Este artículo presenta el alcance de los resultados parciales de una investigación cuyo objetivo estuvo orientado hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad Simón Bolívar, extensión Cúcuta, a la luz del horizonte pedagógico sociocrítico y sus relaciones y conexiones con los procesos formativos de los estudiantes. Fue abordado desde la etnografía, seleccionando los sujetos participantes (docentes) según criterios establecidos, como tiempo de vinculación a la institución y disciplina de formación, abarcando cada uno de los programas de pregrado ofertados por la universidad y de igual manera retomando estudiantes de acuerdo a los cursos observados. Lo anterior fue abordado desde diferentes técnicas, como la observación participante, los grupos focales, la entrevista a profundidad y el análisis documental, con el fin de realizar la triangulación de información como técnica de análisis de datos.

Hasta el momento se ha realizado la primera fase, donde se ha recolectado la observación participante de 5 cursos durante ocho sesiones del mismo, desde el inicio hasta el primer parcial; para ello se ha filmado y se está registrando en el diario de campo lo observado, de igual forma, se ha recolectado gran parte de la información documental establecida para este estudio.

¹ Maestrante en Educación, Docente tiempo completo de la Universidad Simón Bolívar, Extensión Cúcuta, Colombia.
lbarrera@unisimonbolivar.edu.co

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, saber pedagógico, discurso pedagógico, horizonte pedagógico socio-crítico.

INTRODUCCIÓN

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 un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países; 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.

Considerando que la universidad es una organización compleja de una trayectoria histórica amplia que puede ser vista desde diferentes ángulos para dar cuenta de los fines de la misma. Para este caso, se entenderá la universidad como el espacio para la reflexión de las prácticas pedagógicas, pues, según los planteamientos de Foucault (1997), las prácticas, como fuente o pozo de significados, adquieren la capacidad de operar como esquemas organizadores que orientan la conducta de los individuos, 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.

En este orden de ideas, Las universidades promulgan en sus Proyectos Educativos Institucionales PEI (Ley 30 de 1992 – Ley 115 de 1994) modelos 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 a si 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 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 de ser profesores.

En consecuencia, cabe preguntarse ¿qué tipo de discursos subyacen en las prácticas pedagógicas de los maestros y qué aportan los mismos a la formación de los estudiantes a la luz del horizonte pedagógico institucional?

Para el caso de la Universidad Simón Bolívar, ella promueve un horizonte pedagógico socio-crítico, reflejado en su filosofía y misión educativa emprendida desde hace ya más de cuarenta años; 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. Además, posee una estrategia troncal que le permite lograr sus propósitos, y es el proyecto denominado *La Bitácora Docente: Instrumento de Reflexión Pedagógica*, el cual busca proponer aportes a la reconfiguración de la relación docente-curriculum, docente-saber y docente-estudiante en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

De la anterior estrategia se ha llegado a deducir la existencia de maestros que probablemente se aferran a la comprensión de mundo desde su construcción personal, académica e histórica, legitimada a través de prácticas fundamentadas en concepciones de enseñanza y aprendizaje estáticas, correspondientes a su propia experiencia formativa; en la mayoría de los casos es reproducida, sin contemplar las apuestas de la institución hacia la formación.

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

componente académico, parecen 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, los 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 modelo pedagógico propuesto.

En concordancia con el anterior planteamiento, es de reconocer la importancia de caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros, pues retomando a Perafán (2005 p.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 modelo 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 (2009, p.101), 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”, 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).

De igual forma, el anterior planteamiento y cuestionamiento general permite abordar la problemática a partir de la formulación de los siguientes cuestionamientos específicos:

- ¿Qué discursos circulan acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes?
- ¿Qué saber pedagógico, se ha constituido en las prácticas pedagógicas de los docentes?
- ¿Cuáles son las relaciones y conexiones de las prácticas pedagógicas y el modelo sociocrítico en la formación de los estudiantes?

MÉTODO

Esta propuesta 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, Rodríguez, 1997).

Enfoque de investigación

En coherencia con el paradigma histórico-hermenéutico planteado en esta propuesta cuya finalidad es 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 trascender desde lo aparente de la organización cultural, para este caso modelo pedagógico sociocrítico, hacia

lo profundo de dicha organización, como lo son 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

Los sujetos participantes propuestos son los docentes, administrativos y estudiantes de los diferentes programas de pregrado de la Universidad Simón Bolívar, extensión Cúcuta. Para la recolección de la información de los sujetos participantes, se pretende tomar como criterio para su selección, lo planteado por Strauss y Carbon (2002), seleccionando sitios, personas y documentos que maximicen la oportunidad de análisis comparativo.

De esta manera se propone determinar algunos criterios fundamentales para la interpretación de la información, donde a partir de la manifestación del deseo de participar se pueda contar con un número representativo de docentes, administrativos, directivos y estudiantes de cada uno de los 5 programas de pregrado seleccionados (Trabajo social, Administración de empresas, Ingeniería de sistemas, Psicología y Derecho); no se tiene en cuenta el programa de comercio y negocios internacionales, ya que es un programa reciente 2013-2.

Criterios de selección de participantes

Tiempo de vinculación en la institución: Desde este criterio se establecerán tres estratos: los docentes y administrativos con más de 10 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, administrativos y directivos entre 4 y 10 años de antigüedad; se considera que estos podrán tener una idea estructurada frente a las dinámicas de la universidad, y los docentes, administrativos y directivos de menos de 4 años de vinculación podrán mostrar un nuevo panorama frente a sus visiones respecto a sus prácticas pedagógicas y el modelo pedagógico institucional.

Disciplina de formación: En este criterio igualmente 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).

Para la selección de los estudiantes solo se tendrá como criterio la antigüedad, teniendo en cuenta estudiantes de menos de 5 semestres inclusive y estudiantes de más de 5 semestres. A parte de este criterio, se tendrá en cuenta la decisión de cooperar. No se considera el criterio de selección por programa, puesto que en cada carrera los estudiantes cursarán materias tanto de las ciencias básicas como las humanísticas y ciencia aplicada.

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 tendrán en cuenta las siguientes: el análisis de contenido, observación participante –observación no participante– entrevistas con informadores claves y grupos focales.

Se entiende la observación participante como una de las técnicas más importantes 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.

La entrevista 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 realizarán entrevistas a estudiantes y personal administrativo y directivo.

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 permitirán la recolección de la información de acuerdo a las técnicas mencionadas son:

Matriz bibliográfica –cuestionarios, diario de campo– grabaciones sonoras y de video.

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

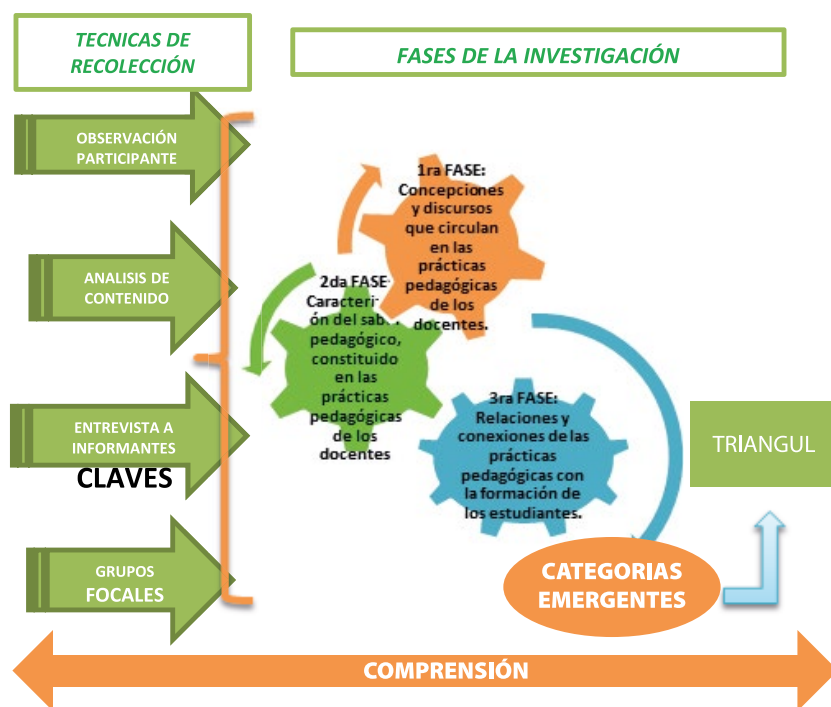


figura 3
Fases de la investigación

Fuente: 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 confiabi-

lidad interna (LeCompte y Goetz, 1982), y como técnica que permite un alto nivel de validez se trabajará con la triangulación de datos arrojados por la observación, el análisis de contenido y la entrevista a informantes claves. De igual forma, se recurre al *software* de Atlas Ti para dicho análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I., y Braslavsky, C. (2003). *Escuelas del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires, Argentina: Papers Editores.
- Bernstein, B. B., Villa, M. D., y Jiménez, N. E. L. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Buendía, L., Coláps, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Díaz, V.M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. (4ta ed.). México: Siglo XXI.
- Gimeno, S., y Pérez, G. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) (2001). *Formación docente inicial. Informes Periodísticos*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO
- 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), 31-60.
- Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13.
- Martínez, M. (1997). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Bogotá, Colombia: Círculo de Lectura Alternativa.
- Murcia, N. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria. *Revista Educación y Educadores*, 12(3), 99-115. ISSN 0123-1294.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Perafán, G. (2005). *Pensamiento docente y práctica Pedagógica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Piñeres, F. (2009). El horizonte pedagógico socio-crítico en los procesos de formación. *Revista Educación y Humanismo*, (17), 12-21.
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En: *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*. Bogotá, Colombia: Mimeo.

- Sala General. (2015, 02, 01). *Proyecto Educativo Institucional*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Strauss, A., y Carbon, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre, Anthropos y Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O., Noruega, C., Quiceno, H., Saldarriaga, O., Sáenz, J., Martínez, A., y Vitarelli, M. (2005). *Foucault, La pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá, Colombia: Magisterio

Cómo citar este artículo:

Barrera Rodríguez, L. V. (2018). Prácticas Pedagógicas de los Docentes Universitarios a la Luz del Horizonte Pedagógico Sociocrítico. En J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramírez, & V. Romero Mendoza (Comps.), *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* (pp.27-40). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

La práctica docente a la luz del modelo pedagógico del Instituto de Formación Técnico Profesional “Humberto Velásquez García” (INFOTEP) del municipio de Ciénaga-Magdalena

Nancy Sofía Gómez Velasco¹

RESUMEN

Con este proyecto de investigación, se pretendió básicamente elaborar un plan estratégico de manera conjunta con la comunidad educativa para mejorar la práctica docente en coherencia con el modelo pedagógico que adoptó la institución, para lo cual se seleccionó un grupo de diez docentes de planta en ejercicio, dos por cada programa que ofrece y treinta estudiantes de III y IV semestre. Durante la investigación, se estudió literatura especializada en lo referente a los conceptos de práctica docente y modelo pedagógico, en donde, a través de una metodología de corte cualitativo, se obtuvo y analizó información recopilada a través de instrumentos como entrevistas y observaciones a los docentes, grupos focales con estudiantes y la revisión documental (microdiseños, actas de concertación y planeación de la asignatura). Los resultados obtenidos de las entrevistas, en cuanto a la concepción de las prácticas docentes y los elementos fundamentales que tienen en cuenta en torno a ella, es que la práctica la conciben como un ejercicio en donde se combina la vocación con un saber disciplinar que se pone de manifiesto en el aula, para la cual tienen en cuenta: el contexto al cual pertenecen los estudiantes, el estrato y los saberes previos.

¹ Licenciada en educación Preescolar, especialista en evaluación educativa. Docente de tiempo completo, coordinadora de la práctica profesional del programa Atención y cuidado a la primera infancia.
ngomezv@infotephvq.edu.co

En lo que respecta al modelo pedagógico, la mayoría conoce el nombre del modelo, pero en cuanto a los componentes que hacen parte del mismo, no se notó una apropiación y básicamente las respuestas en torno a este fueron a partir de lo que ellos suelen hacer en su praxis. Sin embargo, cabe resaltar que en dichas respuestas hay elementos que hacen parte del modelo en cuanto a el objetivo, el rol del docente, el rol del estudiante, las estrategias pedagógicas y las competencias a desarrollar.

Palabras clave: Práctica docente, modelo pedagógico, formación docente.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional y nacional, se ha detectado a partir de una serie de investigaciones una problemática en las instituciones educativas, de la cual no es ajena el INFOTEP, en torno a la coherencia que existe entre la práctica docente y el modelo pedagógico. Los resultados de dichas investigaciones han develado que no existe una coherencia entre estos dos elementos. Sánchez, Sarmiento y Orjuela (2015) afirman que los docentes suelen implementar diversos modelos pedagógicos. Según Cardona, Ramírez y gallego (2010), se tiende a utilizar el modelo tradicional y conductista. Así mismo, Cartuche, Tusa, Agüinsaca, Merino y Tene, Moreno (2002) mencionan que los docentes presentan debilidades para implementar las estrategias pedagógicas y evaluativas. Por su parte, Rosa (2009) y Martínez (2004) expresan las razones en las cuales se fundamentan dichos resultados, atribuidas a:

- El desconocimiento de los docentes con relación al modelo pedagógico.

- La carencia en la formación pedagógica (Guzmán y Ramírez 2003).
- Las concepciones que tienen los docentes en cuanto a: para qué enseñar y cómo enseñar (Barrón 2015).
- La actitud que se asume frente al modelo pedagógico (Lambert, 1979).

Básicamente, esta problemática y las razones que se le han atribuido a la misma se han podido detectar y evidenciar, en cierto modo, en los docentes del INFOTEP durante las evaluaciones externas de pares académicos a las que ha sido sometida la institución, para la obtención y renovación de los registros calificados. Ante esta situación, la investigadora que hace parte de la comunidad educativa como docente de tiempo completo se ha planteado dicha pregunta:

¿Cómo lograr que la práctica docente sea acorde con el modelo pedagógico del Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional “Humberto Velásquez García” (INFOTEP) del municipio de Ciénaga-Magdalena?

El modelo pedagógico, según Flórez (2005), “es un referente teórico que caracteriza una institución, en el que se define la intencionalidad educativa y se establecen las relaciones que predominan en el acto de enseñar”, convirtiéndose así, según este mismo autor, en el elemento que guía e ilumina las actividades de enseñanza, aprendizaje y de evaluación de los docentes en su práctica, mediante el cual se selecciona, organiza y transmite el conocimiento escolar: Según Zubiría (1999), en él se trazan las principales líneas que direccionan el proceso

de enseñanza y le dan solidez a la propuesta formativa, radicada en el PEI. Por ende, el modelo pedagógico es el que reglamenta y normativiza el proceso educativo, puesto que en él se define y se reflejan las intenciones educativas (Flórez, 2005).

Por lo anterior, se hace necesario que la práctica esté acorde con el modelo pedagógico institucional y que los docentes del INFOTEP, como tal, se apropien del modelo y se vea reflejado en su quehacer diario. Para lograr esta coherencia en el caso de la IES INFOTEP, se requiere:

- Suscitar en los docentes una reflexión con relación a su práctica.
- Elaborar un plan que permita diseñar estrategias que coadyuven a la apropiación del modelo pedagógico.
- Establecer los mecanismos para retroalimentar la práctica y optimizarla.

Para lo cual se ha planteado el siguiente objetivo general y objetivos específicos:

Objetivo general

Proponer desde la acción colectiva un plan estratégico de formación orientado a mejorar la práctica docente acorde con el modelo pedagógico adoptado por el Instituto de Formación Técnico Profesional “Humberto Velásquez García” (INFOTEP), de Ciénaga Magdalena.

Objetivos específicos

- Caracterizar la práctica pedagógica desarrollada por los docentes con el fin de identificar cuáles elementos guardan relación con los planteamientos propuestos por el modelo.
- Determinar la apropiación del modelo pedagógico, desde el saber, el hacer y el saber hacer, por parte de los docentes de la Institución Técnica Profesional “Humberto Velásquez García” (INFOTEP) del municipio de Ciénaga, Magdalena.
- Promover un proceso de reflexión conjunta con los actores académicos que coadyuven a la apropiación del modelo pedagógico en la práctica docente.

Para efectos de esta propuesta de investigación, fue necesario conocer o indagar sobre investigaciones a nivel internacional, nacional y regional, las cuales dieran cuenta de la importancia del Proyecto Educativo Institucional y la práctica pedagógica con relación al modelo pedagógico. Entre ellas se destacan a nivel internacional:

- Rosa (2009) concluyó que los docentes tienen conocimiento y aceptan las estrategias constructivistas, pero muestran debilidades en su aplicación. Poniéndose de manifiesto la falta de correspondencia entre lo que sabe, lo que hace y lo que es, es decir, entre la formación, su práctica y la actitud asumida.
- Barrón (2015), en su investigación sobre las concepciones epistemológicas y las prácticas docentes, concluyó, que las decisiones que toman los profesores en cuanto a la elección de contenidos, metodologías y formas de evaluación

están permeadas por sus creencias epistemológicas, modificando a sí su práctica.

- Lambert (2002) concluyó que los docentes no tienen la formación pedagógica, el dominio de las estrategias es medianamente satisfactorio o simplemente no asumen una actitud favorable frente a la implementación de este modelo.

A nivel nacional se pueden citar:

- Las investigaciones realizadas por: Sánchez, Sarmiento y Orjuela (2015); Larrota, Pardo y Sánchez (2015); Durán, Cárdenas, & Velásquez (2013) arrojaron como resultado que la práctica docente no es coherente con el modelo pedagógico institucional.
- Cardona, Ramírez, & Gallego (2010) concluyeron que los profesores y los estudiantes tienen concepciones diferentes sobre el modelo que prima en dicho programa. Por un lado, los profesores se inclinan hacia el modelo pedagógico crítico, mientras que los estudiantes identifican el modelo tradicional como modelo principal en su programa.
- Cardona (2010) concluyó que existe una coherencia entre el modelo y las prácticas que los docentes ejecutan.

Para dar respuesta al problema de investigación, se revisó la literatura especializada referida a los conceptos de Práctica docente y Modelo Pedagógico a partir de ciertos autores. En lo referente a la práctica docente se resaltan los aportes de:

- Campos & Restrepo (2002) al referirse a la práctica pedagógica lo hacen como un modo de acción cotidiana que realizan los docentes; responden a un método particular; mediante el cual el alumno accede al conocimiento.
- Granados (2003) define la práctica docente como la caracterización del acto educativo en un contexto.
- Gaitán, Hernández Romero, Saavedra, & Alvarado (2005) expresan que la práctica docente hace referencia a la manera como realiza el docente su labor, en la que pone de manifiesto comportamientos y relaciones.

En cuanto a Modelo Pedagógico, se pueden citar a:

Zubiria (2006), "es un marco de referencia, o de orientación, que traza las principales líneas que enmarcan el proceso de enseñanza" los cuales deben ser llevados a la práctica docente.

Cartuche, Tusa, Aguiñaca, Merino, & Walter (2015), es una propuesta teórica en la que se contempla el modelo de formación y de enseñanza, bajo el cual se fundamenta la práctica docente dentro de un contexto institucional.

Flórez (1994), es un elemento del PEI, que guían e iluminan las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de los docentes en su práctica.

METODOLOGÍA

La postura epistemológica de esta investigación es la fenomenológica, ya que se enmarca en las Ciencias Sociales, en las

que se busca estudiar concienzudamente una determinada población o grupo social en torno a la problemática objeto de la investigación, a través del paradigma crítico social, puesto que lo que se pretende es provocar una transformación en torno a la práctica a partir de procesos de análisis críticos y autorreflexivos que permitan generar esos cambios. El tipo de investigación es de corte *cualitativo*, porque lo que interesa es saber cómo se da la dinámica o cómo ocurre el proceso en su contexto natural, y el *enfoque de investigación* es IAE, Investigación-Acción Educativa, dado que se pretende transformar y mejorar la práctica educativa a partir de un proceso que vincula: la investigación, la acción y la formación, en la que se involucra a la comunidad educativa a participar activamente en cada una de las fases de la investigación.

La población seleccionada fueron 10 docentes de planta en ejercicio de los 33 que posee la institución, dos docentes por cada uno de los programas que ofrece; 30 estudiantes de III y IV semestre (seis por cada programa).

En lo que respecta a las técnicas e instrumentos a utilizar en la investigación, están:

- La observación a los docentes, se utilizarán los diarios de campo y una guía de observación.
- La entrevista a docentes, se utilizarán guía o cuestionario.
- El grupo focal con estudiantes, a través de una guía o cuestionario.
- Análisis documental, a través de una matriz documental.

RESULTADOS

Entre los resultados obtenidos hasta el momento, a partir de las entrevistas aplicadas a los docentes se resalta en términos generales un desconocimiento por parte de los docentes con relación al modelo pedagógico, atribuidos en gran medida a la actitud que se asume frente al mismo (Lambert, 2002), pues en las respuestas dadas durante la entrevista se hizo evidente el desinterés por conocerlo, o la necesidad de tener un referente que guíe u oriente la acción educativa, dado que básicamente los docentes en su praxis se apoyan o se fundamentan desde las concepciones que tienen sobre su quehacer, en cuanto a: para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar (Barrón, 2015); por ende, suelen implementar diversos modelos pedagógicos, como lo afirman Cardona, Ramírez y Gallego (2010), y Moreno (2002), el que más se ajuste a esa forma de concebir su práctica.

Para los docentes de la IES INFOTEP, la práctica docente es una actividad en la que se traducen todas las acciones que se realizan en el aula o fuera de ella, las cuales tienen una intencionalidad formativa en la que interactúan de manera dinámica saberes, contextos y sujetos (Castaño y Fonseca, 2008), y en la que se ponen de manifiesto una serie de “hábitos, acciones y estilos en un contexto educativo” (Granados, 2003, p.86) en donde las decisiones se toman.

CONCLUSIÓN

La práctica del docente está íntimamente ligada a la manera particular en el que cada docente conciba su labor, en la que prevalece su postura y concepciones sobre lo que debe

enseñar y cómo hacerlo, por eso se convierte en un estilo de vida en el que se ponen de manifiesto una serie de características que hacen parte de su personalidad, de su esencia, de su razón de ser, lo que se convierte en el motor que lo impulsa día a día a desempeñar su rol en búsqueda de un propósito que se ha trazado, aunque este difiera de la meta de formación o del ideal de ser humano que contempla el modelo pedagógico institucional. Razón por la cual, en la mayoría de las investigaciones realizadas, se ha concluido que, aunque se promulga un modelo pedagógico, los maestros no suelen usarlo en la práctica, tienden a implementar modelos mixtos tomando elementos del uno y del otro que más se acomodan a sus ideales u otros intereses.

En lo que respecta al modelo constructivista social, las investigaciones han demostrado que suelen ser muy pocas las instituciones como tal que implementan este modelo y que, aunque lo hagan, suelen tener muchas deficiencias, sobre todo en la aplicación de las estrategias pedagógicas y evaluativas, por la falta de formación pedagógica, o en otros casos que no se está empleando usualmente en la práctica docente el constructivismo (Rodríguez y Peralta, 1997; Medina & Coll, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. Extraído de: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6436/6501>
- Cardona, N., Ramírez, J., y Gallego Flórez, V.A. (2010). *Identificación del modelo pedagógico predominante en el programa Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira según la percepción de sus estudiantes y profesores*. (Proyecto de grado, no publicado).

- Programa de Licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Cartuche Zaruma, N. M. (2011). El Modelo Pedagógico como alternativa de Innovación de la práctica docente universitaria. *Estudios Universitarios. Revista científica*, (9), 1-29. Recuperado de: <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/406>
- Cartuche, N., Tusa, M., Agüinsaca, J., Merino, W. y Tene, W. (2015). *El modelo pedagógico en la práctica docente de las universidades públicas del país*. Ecuador: Repositorio digital Universidad Politécnica Salesiana, Consejo Nacional de Educación Superior. Extraído de: <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11035>
- Durán, C., Cárdenas, M., y Velásquez, T. (2013). *El Modelo Pedagógico de la universidad Francisco de Paula Santander y su relación con las Prácticas Educativas*. Colombia: Universidad Francisco de Paula Santander. Recuperado de: <http://www.acofipapers.org/index.php/acofipapers/2013/paper/viewFile/151/54>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. New York, USA: Teachers College Press-Columbia University.
- Sánchez, E., Sarmiento, J., y Orjuela, G. (2015). Coherencia entre Modelo Pedagógico y Prácticas Pedagógicas de los Docentes del Liceo Colombia. *Amazonia Investiga*, 4(7). Extraído de: <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/426>

Cómo citar este artículo:

Gómez Velasco, N. S. (2018). La Práctica Docente a la Luz del Modelo Pedagógico del Instituto de Formación Técnico Profesional "Humberto Velásquez García" INFOTEP del Municipio de Ciénaga – Magdalena. En J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramirez, & V. Romero Mendoza (Comps.), *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* (pp.41-51). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Concepciones y prácticas pedagógicas de docentes que orientan el eje curricular de Programación de Computadores

Amaury Rodríguez Oviedo¹,
Guillermo Hernández Hernández²

RESUMEN

La investigación se encaminó hacia la identificación de acciones de mejora en lo didáctico, microcurricular o curricular, a partir de la caracterización de las concepciones y prácticas pedagógicas de docentes que orientan asignaturas relacionadas con la Programación de Computadores en un Programa de Ingeniería de Sistemas. Se apoyó en técnicas de investigación cualitativas, técnicas de recolección de datos como la entrevista, y un proceso de análisis fundamentado en los datos garantizando la validación y triangulación de los mismos. Los insumos revelaron un estilo de aprendizaje predominante hacia lo teórico-reflexivo, una práctica marcada por la enseñanza tradicional y debilidades en el conocimiento pedagógico general que impactan la apropiación del modelo pedagógico, la formulación de planes de asignatura y de aula, la falta de indicadores de desempeño adecuados y la nula sistematización de la reflexión de los procesos planeados para el mejoramiento de la práctica pedagógica. La investigación aportó elementos importantes orientados a la identificación de las necesidades locales y regionales hacia el rediseño curricular del programa, de los planes de asignatura de conformidad

¹ Ingeniero de Sistemas, P.E. Servicios Informáticos, Secretaría de Educación, Sincelejo-Colombia.
ing.amaury.rodriguez@hotmail.com

² Ingeniero de Sistemas, Docente, I.E. Policarpa Salavarrieta, Sincelejo-Colombia.
ghernandez@hotmail.com

con la tendencia disciplinar que asuma la universidad, de los planes de aula articulados al desarrollo de habilidades y hacia el fortalecimiento de los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes; así como a la articulación de procesos de cualificación docente para el fortalecimiento de los conocimientos pedagógico, disciplinar y contextual hacia la transformación del conocimiento pedagógico del contenido, y de procesos investigativos hacia la sistematización, reflexión permanente y mejora continua de los procesos académicos institucionales.

Palabras clave: Concepciones pedagógicas, practicas pedagógicas, Programación de Computadores, estilos de aprendizaje, Fundamentos de Programación.

INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje en las asignaturas relacionadas con el eje curricular de Programación de Computadores en los programas de pregrado de Ingeniería de Sistemas en Colombia y en diferentes países del mundo ha mostrado serias dificultades, evidenciadas en bajos rendimientos académicos, alta reprobación, repitencia y deserción, como lo han precisado una cantidad significativa de trabajos de investigación en el país y en el exterior, en los cuales se refleja la preocupación de docentes, decanos de facultades y asociaciones de la computación en cuanto a los inconvenientes que los estudiantes enfrentan al querer dar solución a problemas a través de pasos lógicos que pueda seguir una computadora, así como su representación en un lenguaje formal, ya sea algorítmico o usando un lenguaje de programación específico (Jiménez, Pavón & Álvarez, 2008).

Estas dificultades se han reflejado en la institución investigada, en las asignaturas Fundamentos de Programación, Lenguajes de Programación y Estructura de Datos, no obstante, las investigaciones han puesto su mirada en las debilidades relacionadas con el aprendizaje de los estudiante para abordar las asignaturas, desde la atención, concentración y disposición que deben adoptar, hasta las habilidades que deberían desarrollar para poder abordar las mismas, tales como la lógica, la comprensión lectora, la abstracción, entre otras, como lo afirma Zuleta (2011). La investigación se abordó desde el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógica de los docentes que orientan el eje curricular de Programación de Computadores en el programa de Ingeniería de Sistemas?

La importancia de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores radica en el desarrollo de habilidades para potenciar en los estudiantes el pensamiento lógico y estructurado para la resolución de problemas; y como se sustenta en diversas investigaciones adelantadas a la fecha, se debe asegurar que los estudiantes aprendan a programar en lugar de aprender un lenguaje de programación específico.

Se justificó en cuanto a su pretensión de caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de los docentes que orientan las asignaturas del eje curricular de Programación de Computadores, para descubrir, comprender y explicar lo que sucede en la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en el aula, a partir de los aportes realizados por Shullman (1987)

y Grossman (1990) en cuanto al conocimiento que debería tener un docente, desde cuatro áreas generales: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento del contexto y el conocimiento pedagógico del contenido.

El desarrollo de la misma es relevante para el país, por el interés que se ha gestado desde el Ministerio de Tecnologías de Información y de Comunicaciones hacia el desarrollo de la industria del *software* como una estrategia de desarrollo social hacia el mejoramiento de la calidad de vida de los colombianos; para la universidad investigada y aquellas con similares situaciones programáticas, porque se constituirá como un insumo para la reflexión, ajuste y consolidación de estrategias de mejoramiento institucional. Además es novedosa en cuanto a que su enfoque no está orientado al estudio de los problemas de aprendizaje de la programación de computadores, por el contrario, hacia la caracterización de los pensamientos y las acciones de los docentes que las orientan, construyendo una perspectiva complementaria a las indagaciones adelantadas.

La investigación tuvo como objetivo caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes del programa de Ingeniería de Sistemas a partir del análisis de fuentes documentales institucionales, programáticas y microcurriculares, la caracterización del conocimiento de los docentes relacionadas con los conocimientos generales en pedagogía, disciplinares, pedagógico del contenido y del contexto, la identificación de las prácticas pedagógicas explícitas, los estilos de

enseñanza y de aprendizaje de los docentes, y la triangulación de las relaciones sobre las concepciones y las prácticas pedagógicas de los docentes que participaron en el estudio.

Los resultados invitan a las instituciones a la autorreflexión acerca del contexto, la pertinencia de las prácticas pedagógicas actuales y su contribución a esas relaciones complejas para develar su coherencia con el contexto institucional en cuanto a los intereses manifestos, para dimensionar estrategias que posibiliten mejorar las condiciones del proceso educativo, en especial la transformación de las aulas en escenarios ricos de investigación; y el fortalecimiento de una comunidad de docentes comprometidos con la misma causa, como espacio de reflexión, de aprendizaje y en especial de colaboración para el mejoramiento de las prácticas educativas.

De igual manera, aporta a los docentes un insumo fundamental, para reflexionar sobre el quehacer educativo desde lo pedagógico, lo disciplinar, lo contextual y en especial desde el contenido de la enseñanza, como una estrategia para dimensionar las dificultades que se afrontan actualmente y también como una posibilidad de incentivar procesos autónomos de regulación hacia el mejoramiento de la práctica profesional del docente, enfatizados en la apertura hacia la exteriorización de las dificultades y las posibles mejoras que puedan surgir desde la docencia y la investigación a través de la introspección, la actualización docente y la planificación de procesos conscientes, así como también la identificación de procesos orientados a la mejora continua de las mismas.

METODOLOGÍA

Diseño

La investigación adoptó un enfoque histórico-hermenéutico para la interpretación y comprensión de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes que orientan las asignaturas referenciadas. Se apoyó en técnicas de investigación cualitativas para la recolección de los datos, lo cual implicó un acercamiento hacia el fenómeno estudiado y la adopción de un papel esencial como investigadores en la recolección de la misma, para la interpretación y construcción de conceptos; para lo cual se utilizó la entrevista semiestructurada, la revisión documental y la observación no estructurada.

La investigación fue descriptiva y asumió como marco interpretativo el diseño etnográfico, a través del cual se describieron y analizaron las ideas, creencias, significados, y conocimientos que facilitaron la caracterización de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes que participaron en el estudio, mediante de la definición de categorías, propiedades y dimensiones.

Población y muestra

La población estuvo constituida por los docentes que para la fecha orientaban las asignaturas que hacen parte del eje curricular de Programación de Computadores en el programa de Ingeniería de Sistemas de la institución donde se realizó el estudio.

La muestra estuvo conformada por 3 docentes que orientaban las asignaturas Fundamentos de Programación I y II, Lenguajes de Programación I y II y Estructura de Datos I y II, de los cuales había dos hombres y una mujer.

Recolección de los Datos

A partir de los objetivos de la investigación y en consecuencia, con los referentes teóricos definidos para la misma, se aplicó a los docentes una entrevista semi-estructurada diseñada a partir de los aportes de (Shullman, et. al, 2001) sobre el modelo de razonamiento y acción pedagógica; los aportes de (Grossman et. al., 1990) hacia la consolidación de los cuatro tipos de conocimientos que debería tener un docente para la enseñanza; y los aportes de Pilonieta (2006. p.112), que facilitaron la coherencia y fundamentación de la misma. De igual manera, se consolidaron en informes el análisis de los documentos institucionales y programáticos, así como de las observaciones no participantes a eventos de clase y la aplicación de cuestionarios de autoevaluación y heteroevaluación a los docentes sobre los estilos de aprendizaje atendiendo a una propuesta de Alonso, Gallego y Honey (1995), dispuesto de manera digital por Alonso, & Gallego.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis cualitativo del contenido tuvo como referente una propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2006, p.630) denominada “Proceso de Análisis Fundamentado en los Datos Cualitativos”, a partir de la cual se realizó el tratamiento de las

fuentes documentales, los registros de observación y de las entrevistas semiestructuradas.

De acuerdo con el material recolectado, se definieron los códigos a partir de las unidades de análisis de la investigación, tomando aquellas frases que tenían sentido en atención a los referentes teóricos de la misma, apoyados en el *software* ATLAS. TI, a través del cual se fueron codificando las unidades de análisis y estableciendo las citas que facilitarían la fase de categorización.

Presentación de los datos

A partir del análisis de las unidades emergieron un conjunto de categorías que permiten tener una comprensión de las concepciones y las prácticas pedagógicas de los docentes a la luz de los conocimientos propuestos por Grossman (1990) y de las competencias profesionales básicas propuestas por Pilonieta (2006). Las categorías se fundamentaron en el modelo de razonamiento y acción propuesto por Shullman (1987), evidenciándolo como categoría central y derivando de él una mirada desde las concepciones y otra desde las prácticas pedagógicas de la siguiente manera:

- Reconocen los términos relacionados con la pedagogía, pero no existe una apropiación integral de los mismos.
- Identifican la existencia e importancia de diversas estrategias metodológicas, sin embargo, replican los procesos formativos de sus profesores de pregrado con un fuerte predominio hacia lo tradicional.
- Reconocen la importancia del desarrollo de competencias, sin embargo, su enseñanza parte de los contenidos.

- Identifican la importancia del modelo pedagógico para la actuación en los procesos formativos y tienen información sobre los fundamentos y bases epistemológicas del mismo; sin embargo, no se evidencia claridad en su implementación, ni direccionan actividades, estrategias y recursos en torno al mismo.
- Consideran importante el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas; sin embargo, no se evidencia la orientación de metodologías teóricamente fundamentadas para el planteamiento, comprensión, análisis y solución de problemas.
- Consideran la evaluación importante para evidenciar los aprendizajes y el seguimiento de los estudiantes; sin embargo, no explicitan criterios para el diseño y seguimiento de las mismas.
- Reconocen la reflexión como una oportunidad de mejora de los diferentes procesos; sin embargo, se aplica de manera informal, no se sistematiza y no se traduce en planes de mejora permanentes.

CONCLUSIONES

La investigación etnográfica permitió develar, desde la perspectiva de los docentes que orientan asignaturas relacionadas con la programación de computadores, características propias del proceso formativo que actualmente se adelanta en la institución investigada; y que se convierte en un insumo para el mejoramiento de los procesos académicos del programa de Ingeniería de Sistemas, concluyendo lo siguiente:

En relación con lo pedagógico, los docentes no tienen apropiación del modelo pedagógico adoptado por la institución. El diseño de los planes de asignatura está orientado por contenidos y, aunque se explicitan competencias, no las utilizan como referente para el diseño y orientación de su práctica; los planes de aula se utilizan como una programación temática para el semestre y, aunque han realizado estudios en pedagogía, se presentan algunas debilidades en cuanto a la apropiación conceptual y práctica de algunos elementos relacionados con este tipo de conocimiento.

Respecto a lo disciplinar, los docentes tienen dominio conceptual y práctico de los contenidos de las asignaturas que orientan, pero no reconocen las tendencias disciplinares de la computación y cómo estas afectan la forma de orientar las asignaturas de acuerdo con las competencias que se definen en cada una de ellas.

Referente a lo contextual, los docentes actúan de manera informal y no existe sistematización alguna de información que pueda servir como insumo para el análisis de los procesos de mejora, a pesar de ser conscientes de que los resultados de dichos diagnósticos influirán sobre las actividades que se diseñarán para el proceso de aprendizaje.

Con relación al conocimiento pedagógico del contenido, los docentes basan el diseño de los planes de asignatura y de aula, en torno a los contenidos como referentes de aprendizaje; de igual manera, planean las actividades, recursos y evaluaciones. La orientación no está mediada por estrategias, meto-

dologías coherentes con el modelo pedagógico adoptado y sustentadas teóricamente, y el diseño de actividades y la utilización de recursos, tienen tendencia a la enseñanza de las matemáticas; desarrollando un concepto y la explicación de un ejercicio modelo a partir del cual el alumno pueda ejercitarse enfrentándose a otros ejercicios. No tienen un referente teórico en cuanto a la metodología de resolución de problemas de programación de computadores que oriente el proceso formativo de los estudiantes, y enseñan influenciados por su proceso de aprendizaje de esas asignaturas, por los contenidos que recibieron y las metodologías que utilizó su docente.

No reconocen la utilización de indicadores de desempeño que orienten su práctica evaluativa y las evaluaciones responden a los contenidos que han desarrollado, considerando la nota como un gran motivador para los estudiantes. Privilegian la utilización de recursos orientados a contenidos digitales, como video, animaciones, presentaciones y texto para ampliar la información suministrada. Realizan reflexiones semestrales de los procesos adelantados, sin embargo, no existe sistematización alguna de estas, tampoco de las acciones emprendidas a partir de ellas.

Aunque las asignaturas objeto del estudio conforman un núcleo transversal para las disciplinas de la computación, no existen acuerdos entre ellos sobre lo que debería enseñarse relacionados con la programación de computadores; tampoco existe una articulación de estos a nivel de programa con intencionalidades plenamente compartidas.

En relación con los estilos de aprendizaje, según la escala de Honey Alonso, los docentes tienen una marcada preferencia hacia lo reflexivo y lo teórico; siendo la programación de computadores una actividad que complementa su saber a través del saber hacer; cabe preguntarnos qué posibilidades hay para que los estudiantes con alta preferencia hacia lo activo y lo pragmático se beneficien de las actividades propuestas por dichos docentes.

Este estudio permite develar que la enseñanza de la programación de computadores ha estado permeada por las concepciones particulares de cada uno de los docentes que orientan dichas asignaturas del eje curricular en discusión, sin estar fundamentadas en un referente teórico y metodológico compartido, que direcciona el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de unas competencias consensuadas a la luz de las necesidades regionales, nacionales e internacionales, y en consonancia con los fundamentos de las disciplinas de la computación. Sus prácticas pedagógicas están fundamentadas en los métodos que utilizaron sus docentes para orientar estas asignaturas; su enseñanza, en los contenidos que tradicionalmente se han abordado, apoyados en los libros existentes; sus actividades formativas están fundamentadas en la repetición, ejemplificación y ejercitación, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas; y la evaluación tiene como objetivo principal la calificación del producto.

Esta investigación permite complementar los innumerables estudios realizados al abordar la problemática desde la perspectiva de los docentes que orientan las asignaturas, aten-

diendo a sus concepciones y prácticas pedagógicas, y que hasta la fecha se habían analizado desde las dificultades en el aprendizaje de la programación de computadores por parte de los estudiantes; a partir de lo cual se puede afirmar que se deben evaluar y reflexionar sobre las mismas, en cuanto a las siguientes posturas sobre el aprendizaje de la programación de computadores por parte de los estudiantes:

- Se aprende programación de computadores por la atención, seguimiento y analogía a partir de ejercicios modelos, por la repetición continua de ejercicios, como se aprenden las matemáticas; por la concentración y disposición, a partir de la memorización de ejercicios claves.
- Se hace más difícil el aprendizaje de la programación de acuerdo con el avance en los contenidos temáticos si no han desarrollado habilidades en lógica matemática, en comprensión lectora; si son apáticos a las temáticas.
- Se hará más fácil el aprendizaje de la programación si se orienta a la práctica de codificar instrucciones si no se utilizan ejercicios que plantean problemas de naturaleza matemática.

El análisis de los datos productos de esta investigación permite proponer la siguiente postura como referentes de los docentes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores:

- Identificar las competencias que deben alcanzar los estudiantes y propender por el diseño de actividades de aprendizaje hacia el fortalecimiento de los procesos cognitivos

y metacognitivos de los mismos, de manera individual y grupal, relacionadas con la comprensión de problemas, la identificación de requerimientos, el análisis, la indagación de conceptos necesarios, la creación de soluciones, el diseño de secuencias de soluciones de nivel general al nivel detallado, la transformación a procesos computacionales, la codificación de soluciones, la ejecución, depuración y comprobación de la solución, la reflexión y recontextualización de las soluciones hacia la mejora continua de las mismas.

Con fundamento en la caracterización realizada, se propusieron las siguientes acciones por parte de la institución investigada: Rediseñar el currículo del programa tomando como referentes las disciplinas de la computación, las tendencias tecnológicas y la reflexión de su impacto sobre el perfil de los egresados, las necesidades del mercado laboral de conformidad con el contexto local, regional, nacional e internacional; rediseñar los planes de asignaturas y de aula hacia un enfoque de formación por competencias que se articule de manera coherente con el perfil profesional propuesto para el egresado del programa; diseñar un plan de cualificación docente que propenda por el fortalecimiento de las competencias pedagógicas, disciplinares e investigativas de los docentes que orientan las asignaturas mencionadas, hacia la apropiación del modelo pedagógico, la dinamización de estrategias acordes al modelo, el fortalecimiento de la relación docente-discente en el marco del reconocimiento y respeto de los diferentes estilos de aprendizaje, y el fortalecimiento de procesos de investigación y reflexión para el mejoramiento de la práctica;

conformación, estructuración y organización de una comunidad académica de programación de computadores que propenda por el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la innovación e investigación hacia las técnicas y tendencias que dinamizan el auge de la misma desde diferentes escenarios, la interdisciplinariedad como elemento integrador de los conocimientos hacia la aplicación en otros ámbitos de aprendizaje, la conformación de grupos estudiantiles que de manera articulada desarrollen proyectos en beneficio de la institución y de la comunidad, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. M., Gallego, D. L., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Arbeláez, M. C., Bustos, A., Díaz Barriga, F., y Santángelo, H. (5 de octubre de 2009). Ponencia: prácticas educativas. En *3er Encuentro de Prácticas Educativas en Colombia*. Medellín, Colombia.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. (Tomo 2). México: Trillas.
- Calderón, R. (7 de agosto de 2008). Una Herramienta y Técnica para la Enseñanza de la Programación. CICOS. Universidad Politécnica del Valle de México. D. F. México.
- Cataldi, Z., Figueroa, N., Lage, F. J., y Denazis, J. (15-18 de octubre de 2002). Experiencias para mejoramiento del proceso de aprendizaje en asignatura inicial de la carrera Ingeniería Informática. En *VIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*. Universidad de Buenos Aires,

- Argentina. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/22921>
- Charles, J. P. C. (2013). *Ambiente para la instrucción visual de algoritmos*. Recuperado de: <http://usablehack.com/amiva/AMIVA.pdf>
- Correa, C. B. (2006). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), una experiencia novedosa en la enseñanza de la ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 1(2), 45-51.
- De Zubiría Samper, J. D. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- De Zubiría, M. (2007). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Díaz Villa, M. (2001). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá, Colombia: Magisterio, Colección Seminarium.
- Díaz, J. (2006). Enseñando programación con C++: una propuesta didáctica. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 3(7), 12-21.
- Ferreira, A., y Rojo, G. (s.f.). Enseñanza de la programación. *TE&ET Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 1(1), 1-8. Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina. Recuperado de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/14157/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata, Colección pedagogía manuales.

- González, Á. I. M., Montaña, J. L. M. y Valencia, L. E. P. (2006). Una experiencia pedagógica para programas de ingeniería: la enseñanza de algoritmos mediada por la lógica cognitiva y la elaboración de juegos de lógica. *Revista Educación en Ingeniería*, 1(2), 26-32.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrán, C. A., y Vega, C. F. (2006). Uso del ABP como estrategia didáctica para lograr aprendizaje significativo del diseño de ingeniería. *Revista educación en ingeniería*, 1(2), 33-44.
- Jiménez, J., Pavon Y. M., y Álvarez, A. (2008). Entorno de integración de PBL y CSCL para la enseñanza de algoritmos y programación en ingeniería. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 5(3), 189-194. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/avances/article/viewFile/10112/10637>
- López García, J. C. (2009). *Algoritmos y Programación. Guías para docentes*. Fundación Piedrahita Uribe. (2da ed.). Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/AlgoritmosProgramacion.pdf>
- Moreno, E. (2017). Concepciones de Práctica Pedagógica. *Folios*, (16), 105-129. doi: 10.17227/01234870.16folios105.129.
- Morris, L. B. (1983). *Teorías de Aprendizaje para Maestros*. México.
- Murillo Rivera, M. (2006). Explorando el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el área de la programación de computadoras. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1).

- Oviedo, M. (2002). *La enseñanza de la programación*. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/somece2002/Grupo4/Oviedo.pdf>
- Pérez, S. (2001). En la búsqueda de un currículum de computación. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, (18). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=830811>
- Pilonieta, P. (2006). *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente: estrategia efectiva*. SIRSI: 9789582008741. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Porlán, R. (2000). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza basado en la investigación. *Serie Fundamentos*, (4).
- Posada, R. (2008). *Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior*. Barranquilla, Colombia: Gente Nueva.
- Pozo, J. I. (2006). *Las teorías implícitas una nueva aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España.
- Rodríguez, M., y Forero, C. (1999). *Caracterización de la Ingeniería de Sistemas y programas afines en Colombia*. Recuperado de: <http://52.1.175.72/portal/sites/all/themes/argo/assets/img/Pagina/LibrosACIS/Investigacion.pdf>
- Salazar, F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. [Traducción castellana (2005): Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. *Profesorado Revista*

- de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2)]. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Strauss, A. L., Corbin, J., y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- The Computer Science Teachers Association (CSTA) (s.f.). *A Model Curriculum for K-12 Computer Science. Level 2 Objectives and Outlines*. Recuperado de: <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/L2-Objectives-and-Outlines.pdf>
- Villalobos, J. (2009). *Proyecto cupiz—una solución integral al problema de enseñar y aprender a programar*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Villamizar, Y. B., Hernández, M. H. Q., y Acevedo, G. A. V. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades Colombianas. *Studiositas*, 3(1), 41-45.
- Zuleta, A. (2011). Propuesta estratégica para la enseñanza de la Programación de computadores. *Memorias: V Coloquio de Pesquisa sobre Instituciones Escolares, vol.1, fasc.1*. ISSN: 1981-9056. Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Oviedo, A., y Hernández Hernández, G (2018). Concepciones y Prácticas Pedagógicas de Docentes que Orientan el Eje Curricular de Programación de Computadores. En J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramírez, y V. Romero Mendoza (Comps.), *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* (pp. 53-71). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Formación de Formadores en contextos emergentes de la Práctica Pedagógica: pertinencia calidad*

Janeth Saker García¹

Cecilia Correa de Molina²

Daniella Rodríguez Molina³

“Y como una gran masa de nieve que aumenta, se transforma y luego se desvanece porque ha cumplido su cometido, hoy, se devela la pertinencia de la Práctica Pedagógica Investigativa en las Escuelas Normales Superiores, experiencia que es en pequeño, el reflejo extendido de la realidad de la calidad educativa en la región, el país y la sociedad”.

Saker, J. (2013)

RESUMEN

El develar apartes de los desarrollos y realidades de la tesis doctoral: Prácticas Pedagógicas Investigativas en las Escuelas Normales Superiores - ENS: Contexto y Pertinencia de la Calidad Educativa es el compromiso asumido desde la investigación: Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), como experiencia que fundamenta el ejercicio docente en

* Capítulo de libro resultado de Tesis doctoral Prácticas Pedagógicas Investigativas en las Escuelas Normales Superiores - ENS: Contexto y Pertinencia de la Calidad Educativa.

1 Doctora en Ciencias de la Educación – Universidad del Atlántico – Barranquilla, Colombia. Directora Académica Maestría en Educación - Universidad de la Costa - Docente de posgrado investigadora en el área educativa; Par Académico del MEN.
jzacker@hotmail.com

2 Socióloga. Licenciada en Educación, Maestría en Supervisión y Administración Educativa. Doctorado en ciencias pedagógicas. Posdoctorado en Currículo, Ciudadanía y Gobernabilidad.
ccorrea@unisimonbolivar.edu.co

3 Doctora en Ciencias Pedagógicas- Investigador Emérito. Psicóloga. Candidata a Magíster en Psicología. Diplomado en Psicología Clínica Sistémica. Corporación Universitaria Americana.
daniellarodriguez1993@hotmail.com

centros educativos de la región Caribe colombiana, refiriendo postulados epistemológicos, teóricos, procedimientos, métodos y estrategias que regulan la interacción, el pensamiento, los imaginarios y discursos del objeto de formación de los estudiantes maestros que adelantan sus estudios pedagógicos en los programas de Formación complementaria en el Caribe colombiano. Sus desarrollos establecen la relación dialógica entre los actores claves: directivos, docentes y estudiantes de la organización educativa, para promover la reflexión permanente, como proceso inherente al acto educativo, elemento fundamental en la formación del pensamiento crítico de los miembros de la comunidad educativa.

Palabras clave: Práctica Pedagógica Investigativa, pertinencia, calidad y desarrollo social.

INTRODUCCIÓN

Educación, desafíos, cambios y retos sociales en diferentes contextos son realidades que tocan la cotidianidad en la vida del ser humano; de las explicaciones que sobre estos temas se ofrezcan al mundo y a la sociedad, de la organización de luchas de resistencias a otras maneras de la crítica y de la teoría crítica, dará fe la concepción que tiene la educación en la sociedad de hoy. En el acto educativo, este proceso debe ser visto desde la forma como acontecen los aprendizajes en el mundo local, regional, nacional e internacional, con el propósito de superar el desafío de internacionalización necesario en la educación; al respecto Mejía (2007, p.14) retoma los planteamientos de Morin cuando afirma: “Estamos ante un nuevo desembarco del capitalismo en el mundo”. Por eso,

comprender la globalización requiere salir un poco de la interpretación anterior del mundo, y digo un poco porque la globalización está anclada en ese viejo capitalismo, que es restaurado, y en el dispositivo de occidente por hacerse universal y hegemónico, pero que, para entenderlo, nos demanda aprender a ver paradojas.

La aproximación al objeto de estudio requiere de un esfuerzo por cambiar la realidad de la Práctica Pedagógica, por cuanto sus acciones no pueden ser vistas en términos de luces o sombras, dado que estas se presentan de forma articulada en varios aspectos, posibilitando otras lecturas que reestructuran y organizan las concepciones actuales frente al ser y estar en el mundo. En palabras de Mejía (2007 p.15):

Capacidad de organizar el fenómeno y entenderlo a la manera de caleidoscopio, es decir, comprendiendo que aquello que miro y detallo tiene otros elementos que lo componen, que le brindan configuraciones, valoraciones y afirmaciones diferentes y en ocasiones contrarias a lo observado, exigiendo salir de la razón dualista (causa-efecto, antecedente-consecuente).

En este sentido, Un detenido análisis de los diagnósticos realizados en la última década en el país, en torno inicialmente al rol de la práctica pedagógica de base a la formación de maestros y luego de la Práctica Pedagógica Investigativa (PPI), pone de manifiesto la necesidad de un estudio detallado sobre su objeto con el fin de identificar y caracterizar sus procesos, sus acciones y establecer relaciones entre las mismas para reflexionar sobre su pertinencia⁴ con la calidad educativa de la

4 El concepto de pertinencia se relaciona como categoría de base en la presente investi-

región. Desde esta perspectiva, el presente trabajo reconoce en la PPI la formación de maestros como objeto fundamental para el logro de propósitos y asume la Práctica Pedagógica como un conjunto de competencias, didácticas, procedimientos y estrategias ligadas al proceso educativo que, mediadas por la dinámica de la relación docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción y recontextualización de experiencias y saberes necesarios para el rescate de la condición humana. El reto es hacer visible lo cotidiano, como lo afirman Carr y Kemmis (1986, p.151).

Examen crítico de la práctica por los propios prácticos, con intencionalidad emancipadora, con voluntad cooperativa, con propósitos dialógicos, debemos detenernos en las voces, los relatos, las actas, los gestos y los documentos que se encuentren a menudo en las rigurosidades más ocultas del mapa de la escuela.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*, el Banco Internacional de Desarrollo (BID), organismos internacionales que centran su atención en la problemática educativa, establecen relación directa con la promoción del maestro y resaltan la influencia que tiene su acción en el desarrollo del país. Estos planteamientos validan la necesidad de un estudio sobre la PPI, los docentes, sus niveles de formación, los desempeños coherentes con estos últimos, los discursos y relaciones que le acompañan, necesario para las transformaciones y el desarrollo de

gación, hace referencia al contexto y establece relaciones y conexiones entre el objeto investigado y el campo de acción.

las instituciones, localidades y regiones. Al respecto, Stenhouse (1996, p.167) plantea: “Serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola”.

Así, la educación debe contribuir al desarrollo integral del ser humano, ayudando a que cada individuo comprenda las emergencias de la mundialización para favorecer apuestas de desarrollo social, así lo expresa en la conferencia mundial sobre educación para todos. Por su parte, la UNESCO (1999, p.48) hace suyos los planteamientos de Delors al afirmar: “La importancia de la calidad de la enseñanza, y, por ende, del profesorado indicando que nunca se insistirá demasiado en el papel protagónico de ambos elementos”.

Consideraciones generales de la Práctica Pedagógica Investigativa

Entendida la PPI como acción dinamizadora del acto educativo, se hace necesaria la observación, exploración y sensibilización desde su cotidianidad, privilegiando el aprendizaje frente a la enseñanza como manifestación natural de un proceso fluido y mediado por la experiencia de PPI que genera la interacción y focaliza la investigación educativa orientada, con la finalidad de apoyar los procesos de reflexión y crítica para coadyuvar en su pedagogización. Al respecto, Bernstein y Díaz (1985, p.140) plantean: “La regulación, por ejemplo, del conocimiento se refiere a la descontextualización-recontextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual (el campo de las disciplinas, subdisciplinas y regiones)”.

Las Escuelas Normales Superiores asumen la PPI como proceso y como fundamento de la estructura educativa, visionando nuevos sentidos de la misma: diálogos, participación, investigación, concertación, animación y autogestión, teniendo presente que la educación, a diferencia de otros ámbitos, se caracteriza por su dimensión práctica. Una consecuencia muy importante derivada de la naturaleza práctica es, en palabras de Carr y Kemmis (1983, p.106):

La investigación educativa no puede ser definida en relación al tipo de propósitos apropiados para todas aquellas actividades investigadoras preocupadas por resolver problemas teóricos, sino que debe operar dentro del marco de los fines prácticos en relación con los cuales son conducidas las actividades educativas.

Si bien los problemas de la cotidianidad son realidades cuya solución se evidencia en el contexto de la práctica, se resalta que los problemas educativos no son exclusivamente teóricos y, por ende, las acciones pueden o no apuntar a la solución de los mismos, por lo tanto, la investigación educativa cualitativa, se convierte en una vía expedita para la mejora continua de la calidad educativa, asumiendo el concepto de calidad bajo la connotación anglosajona que busca responder a la complejidad con gran amplitud del tema, articular acciones e identificar líneas conductoras mediante la determinación de los sentires, relaciones y conexiones en el ámbito institucional, lo cual se manifiesta en el planteamiento de Morin (1990, p.22):

La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución. La necesidad del pensamiento complejo no puede más que imponerse progresivamente a lo largo de un camino en el cual

aparecerán, ante todo, los límites, las influencias y las carencias del pensamiento simplificante es decir, las condiciones en las cuales no podemos eludir el desafío de lo complejo. Será necesario, entonces, preguntarse si hay complejidades diferentes y si se pueden ligar esas complejidades en un complejo de complejidades. Será necesario ver si hay un modo de pensar, o un método capaz de estar a la altura del desafío de la complejidad. Se trata de ejercitarse en un pensamiento capaz de tratar de dialogar, de negociar con lo real”.

Esta afirmación evidencia nuevas formas de concebir la educación, orientada a la potenciación de las capacidades y competencias del estudiante en formación pedagógica, no solo para aprender de manera repetitiva las teorías de base, de forma tal que adquiera e implemente nuevas acciones que dinamicen su proceso mediante la apropiación y desarrollo de múltiples sentires y saberes con una marcada intensión de los individuos, sino enfrentar autónoma y responsablemente los desafíos que la sociedad le presenta. Lo anterior permite, a través de la fundamentación epistemológica del enfoque emergente y la Investigación Acción, involucrarse en la realidad socioeducativa para analizarla, entenderla y propiciar conjuntamente el direccionamiento de los procesos en los casos y situaciones que lo ameriten, incentivando con ello la revisión social de la cultura y las transformaciones de la región Caribe colombiana.

Desde esta misma línea de indagación sobre PPI, se plantea la necesidad de analizar la realidad de las Escuelas Normales Superiores de la región Caribe en la última década del presente siglo, lo que indica un derrotero de particular exigencia, con indicadores que evidencian su accionar en el aula, del manejo de medios, de apropiación de teorías de base, de co-

nocimientos y proyección en el contexto, razón por la cual el Ministerio de Educación Nacional detiene su mirada en estos centros educativos para reorganizar sus acciones y desafiar sus horizontes pedagógicos hacia nuevos escenarios posibles que vislumbren realidades que respondan a retos de contexto, investigación, diferencia y diversidad pedagógica.

Por otro lado, analizada la *gestión directiva de las instituciones*, se evidencia liderazgo representado por el estamento directivo que impulsa los desarrollos académicos y pedagógicos de las propuestas educativas claramente representadas en el horizonte teleológico de las mismas (Soto-Salas, et al, 2018). Así mismo, se identificó la implementación de variados procesos de gestión institucional que develan la cultura de la organización, la comunicación y la gestión estratégica en cada una de ellas. Se destaca especial interés en la implementación de prácticas pedagógicas orientadas a necesidades educativas, desarrollo de talentos, formación de competencias artísticas, atención a poblaciones vulnerables y prácticas interculturales en diferentes instituciones.

Igualmente, desde la *Gestión Académica* se vislumbran propuestas curriculares que presenta la investigación como acción transversal, pero que en la realidad distan del verdadero sentido de la acción investigativa que devela la cotidianidad del acto pedagógico: currículos de formación pedagógica orientados a acciones varias de inclusión y atención a poblaciones especiales, horas de estudio teórico-pedagógico para la formación integral de los futuros maestros, currículos orientados hacia propuestas novedosas que buscan dar respuesta a necesidades del contexto, presencia de experiencias prácticas desde diferentes acciones, escaso número de estudiantes egresados de las ENS

interesados en hacer de la educación una propuesta pedagógica que dirija su proyecto de vida personal y laboral.

Así mismo, en cuanto a la *Gestión Administrativa y Financiera*, se evidencia ausencia de asignaciones presupuestales para impulsar procesos investigativos articulados a la práctica docente; deficiente infraestructura y recursos didácticos para la formación del maestro, lo que lleva a que el docente - estudiante recurra al escaso material disponible; carencia de laboratorios, recursos bibliográficos y salas o espacios adecuados dedicados a fortalecer los currículos pedagógicos que deberían mediar la vida de la misma; escaso personal asistente para habilitar las condiciones mínimas necesarias para el desempeño del acto educativo, a esto se le anexa las directrices nacionales que buscan aplicar la relación técnica a los docentes de planta. Factor determinante lo constituyen las directrices de gratuidad que enfrentan estas instituciones, lo que hace cada vez más limitado el manejo de recursos presupuestales tendientes a encauzar las buenas prácticas pedagógicas. A esta realidad se une la carencia de proyectos de investigación que analicen o redirijan la práctica para atender a poblaciones especiales, poco estímulo al desarrollo de proyectos de investigación, innovación y/o tecnología.

La *Gestión comunicatoria* en estas instituciones contempla el desarrollo de proyectos de interacción social que, articulados a la PPI, ofrecen nuevos escenarios de formación y desarrollo humano integral en la experiencia de práctica de los maestros en formación. De igual forma, se relacionan experiencias de práctica de atención a diversas poblaciones y la implementación de proyectos colaborativos que convocan a mayor acción y más compromiso por parte de sus protagonistas.

DESARROLLO

El estado del arte y fundamento teórico de la Práctica Pedagógica Investigativa: perspectiva de la PPI desde planteamientos internacionales, nacionales y locales que develan la visión prospectiva de la educación y señalan el rol protagónico de la práctica en el ejercicio investigativo. La investigación presenta aportes epistemológicos, teóricos y metodológicos que fundamentan la PPI desde el reconocimiento de las categorías de pertinencia, analizada desde los aportes de la UNESCO (Turner, 2007); de calidad educativa y desarrollo humano. De esta manera se abordan los autores antes relacionados y se interpelan otros con la intención de redireccionar la PPI como un entretejido epistémico a través del cual se vislumbran nuevas concepciones de la racionalidad científica.

Las Prácticas Pedagógicas, ameritan especial atención al articularse con la investigación por lo que debería permear la cotidianidad en la cual todo individuo está inmerso, en medio de relaciones de manera consciente o inconsciente⁵. Stenhouse (1996) relaciona la investigación con la enseñanza y enfatiza en el papel de los educadores en ella; “es importante que los maestros y estudiantes generen conocimiento, reinventen su escuela, innoven, propongan y sobre todo escriban; el ejercicio escritural del maestro es fuente inagotable del conocimiento”. Visto así, la realidad educativa de las Escuelas Normales Superiores debería liberar su estructura curricular de planes rígidos, elaborados de espaldas a realidades cuyo propósito no es otro que limitar la ex-

5 Cada ser humano particular queda, de hecho, atado; queda atado por cuanto vive en constante interdependencia funcional con otras personas; es un eslabón de la cadena que ata a otras personas y cada una de estas personas es –directa o indirectamente– un eslabón de la cadena que lo ata a él. Estas cadenas no son tan visibles y palpables como las cadenas de hierro; son las elásticas, variables y alterables, pero son menos reales y, con toda certeza, tampoco menos firmes. Elías, N. (1990). Compromiso y distanciamiento. Barcelona: Península. p.31.

perencia de práctica. En respuesta a esta situación surge la intención del *Humanities Curriculum Project* (1967-1972)⁶, liderado por Stenhouse y su grupo de colaboradores, entre ellos Elliot (1994). El proyecto buscaba que no fueran más los investigadores sociales - personas externas a la cotidianidad de la escuela, los que determinarán, implementarán y aplican las acciones del sistema educativo, menos aún, los que encaucen el quehacer de los maestros y establecieran parámetros para medir la eficacia de su trabajo, desde una perspectiva lejana de la realidad escolar y concentrada en responder a un modelo de eficacia impuesto por el Estado y sus políticas económicas, razón de ser del presente objeto investigado.

De esta manera, el propósito de esta investigación es determinar a través de una serie de reflexiones, problematizaciones, imaginarios y descripciones, la importancia del proceso de enseñanza aprendizaje y el rol del maestro como sujeto que la hace posible (Zuluaga, 1999), encaminado, como ya se anotó, a establecer una interacción con las posiciones que al respecto se generan al interior del aula. Aquí la interacción es asumida desde Pierre Bourdieu (1995), quien afirma que las relaciones del campo son relaciones de poder, de lucha, por tanto, son de diálogo; se dan ambas según las condiciones del campo en un momento histórico dado. Un maestro asume el significado del acto educativo cuando es consciente de lo que hace, responde

6 Entre 1967 y 1968, el School Council (organismo estatal del Reino Unido, dirigido democráticamente e independiente del gobierno, encargado de la investigación y desarrollo del currículo), con el patrocinio de la Nuffield Foundation, encargó a Lawrence Stenhouse la dirección del Humanities Curriculum Project. "Su objetivo era promover la capacidad de comprensión, discernimiento y juicio en el terreno humano, lo cual implicaba, donde sea apropiado, un conocimiento serio basado en hechos, una experiencia directa, una experiencia imaginativa, cierta comprensión de los dilemas de la condición humana, del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones y cierta reflexión detenida sobre éstas". De este proyecto se desprendieron una serie de reformas que impactaron la enseñanza y la forma de organización del currículo (The Humanities Curriculum Project: An Introduction, citado por Jaume Martínez Bonafé (1991). En adelante HCP).

a los interrogantes que el mundo le plantea y revierte los resultados en procesos de mejoramiento de su quehacer. Según Gimeno (1994, p.103) asumido así, la escuela no solo tiene.

Las funciones que cumplen las actividades orientadas al entendimiento de la necesidad de la reproducción del mundo de la vida, de la tradición funcional, sino que también, como coordinación de la acción comunitaria del cambio y, bajo el aspecto de nuevas formas de socialización, debe abrirse a la renovación del saber cultural y las posibilidades que se formen nuevas identidades personales y sociales.

Proceso articulado que inicia con la Investigación Acción (IA) como base de la enseñanza en la transformación del acto educativo social para considerar la propuesta alternativa del nuevo enfoque emergente desde su concepción, con la intención de considerar una nueva mirada de la realidad social interconectada e interdependiente. Esta perspectiva es esencial para el cambio de pensamiento, de acción y relación propuesta desde la dinámica del enfoque emergente que visibiliza la complejidad desde una nueva racionalidad que considera el todo por sus partes, en donde cada una de ellas se articula al proceso, a la conformación de redes de conocimiento absoluto que evoluciona de la verdad única, a las descripciones e interpretaciones aproximadas.

Entretejido epistemológico, teórico y metodológico de la Práctica Pedagógica Investigativa como constructo sociocultural: *relaciones y conexiones*

Se devela el análisis e interpretación de resultados de forma estructurada en coherencia con los objetivos específicos planteados desde el: reconocimiento del fundamento y sentido

del objeto investigado, mediante el análisis del devenir impredecible de la PPI, para identificar a través del ejercicio de revisión documental, de observaciones, entrevistas, círculos de discusión, el reconocimiento de códigos y súper-códigos propios de la sistematización a través del Atlas ti, las relaciones y conexiones, significativa experiencia colectiva que consolida el sentido y significado de la PPI en las Escuelas Normales Superiores (ENS). Los desarrollos de la investigación identifican sentido y significado de esta experiencia en la formación de maestros en las ENS, representado en la Figura 1:

Martínez (2008, p.7) afirma:

en la última década se ha ido desarrollando una revolución silenciosa en la metodología de las ciencias humanas y sociales: un renovado interés y una sentida necesidad por la investigación cualitativa ha ido apareciendo entre los distintos profesionales de estas disciplinas.

Con dicha afirmación, resalta la importancia del contexto, el significado y la función de los seres humanos en las organizaciones educativas - sociales. Así, los aportes de la comunidad participante identifican unidades de análisis que dan sentido y existencia a PPI y permiten integrar elementos que identifican contextos, creencias y actividades de los participantes, para elaborar una síntesis estructural teórica (fotografía verbal) de dicha realidad con el fin de fundamentar la toma de decisiones en torno al sentido de la misma para la formación integral de los maestros, especialmente para las ciencias humanas, que llevan en sus entrañas la necesidad de una continua autorreferencial, por cuanto en ella el ser humano es objeto y sujeto de investigación.

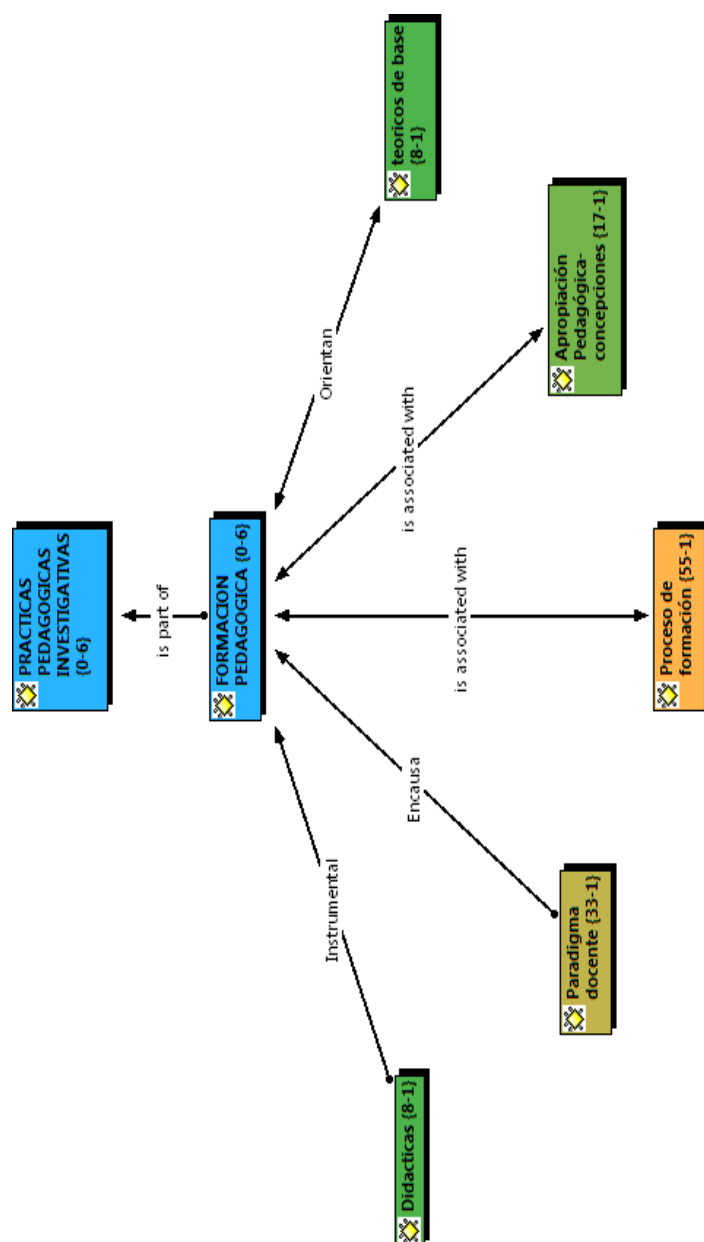


Figura 1

Relaciones y conexiones de las PPI en las ENS

Fuente: Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad

Así, “Es el observador el que con su método de interrogación fuerza a la naturaleza a revelar una y otra posibilidad” (Heisenberg, 1958, p.54). En este caso, el estudiante – docente no está aislado del fenómeno que estudia, sino que está integrado en él, forma parte de él. En esta relación bidireccional, el fenómeno lo afecta, y a su vez, este influye en el mismo; para lo cual es necesario liberar la mente, observar, mirar y escuchar atentamente, dejarse absorber, sumergirse en la vida de quienes hablan y expresan percepciones que dan sentido a ello, significado especial que tiene para los participantes, el propósito que albergan, las metas que persiguen; esto es, la función que desempeña la PPI en la estructura de su personalidad, en su proyección profesional y en el grupo humano con el que interactúa, como lo expresa la Figura 2:

Validando el aporte de la comunidad, se representan a través del gráfico voces y sentires que constituyen la identificación de imaginarios de PPI desde los docentes de las ENS que asisten a esta experiencia. Tales percepciones logran identificar imaginarios sociales planteados por Castoriadis (1975, p.89) para enmarcar la concepción de PPI en lo indeterminado; en lo inconsciente; en fin, en el sentir y en la imaginación de los actores. Por cuanto bajo esta dimensión se construye e instituye una manera de pensar las PPI en las ENS, para hacer entrega del producto final a la sociedad, lo determinable, asumido desde la creación indeterminada e incesante de la sociedad, de sus producciones y de los significados, sentidos y prácticas que movilizan con esas producciones (Vásquez, 2002).

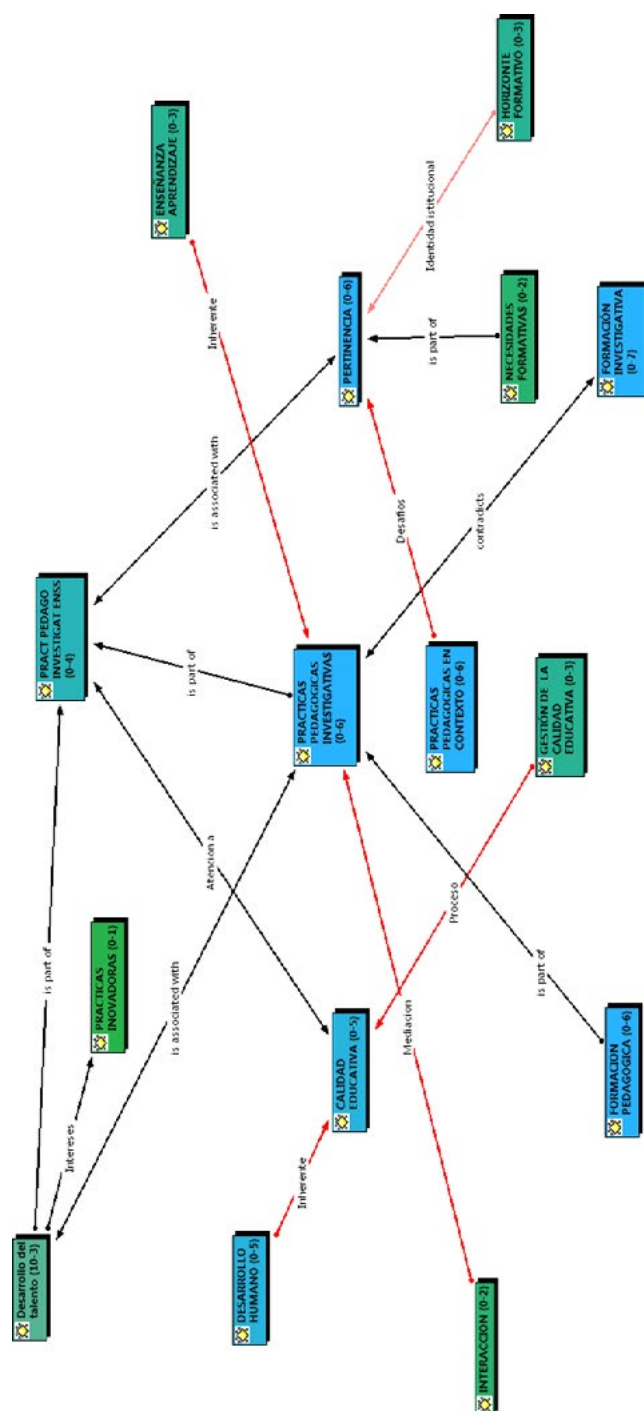


Figura 2
Interacción de la PPI analizada desde los actores de clase y comunidad

Fuente: Información producto del proceso de investigación mediante la participación de los actores clase y la comunidad

Al respecto, es necesario retomar de Castoriadis la concepción de imaginarios:

Imaginario social: la imaginación es la creación humana indeterminada, por tanto, cambio. El cambio social implica discontinuidades radicales que no pueden ser explicadas en término de causas deterministas o presentadas como una secuencia de acontecimientos. El cambio emerge a través del imaginario social. Todas las sociedades construyen sus propios imaginarios: instituciones, leyes, tradiciones, creencias y comportamientos. En este sentido, desde otra perspectiva, el autor explica la manera en que la sociedad se instituye a sí misma y la forma en que se instauran una serie de prácticas y discursos que corroboran y reafirman la equivalencia, entendimiento u orden en las sociedades.

Asimismo, esta dimensión que apropia el verdadero sentido de las PPI en las ENS, fundamenta de significativa manera el soporte teórico-práctico en el cual descansa la organización educativa en la sociedad; tales percepciones identifican la posibilidad que jamás se da directamente y permite pensar la relativa indeterminación de la institución y su relación con las significaciones sociales; así, se explican las diferencias existentes en las acciones de práctica implementada en las ENS. El imaginario social es fundamental para entender la posibilidad y el modo del conocimiento de la realidad, como afirma Cabrera (2006).

Voz de estudiantes - experiencia de la PPI

“A mí no me aporta un profesor cansado a la espera de una pensión”.

“Las escuelas y colegios, deben implementar la tecnología al desarrollo de las clases para incentivar a los estudiantes sobre el uso adecuado de los tic en el ambiente escolar”.

Ante la pregunta colectiva ¿qué le mejoraría usted a la práctica pedagógica investigativa en las ENS?, luego de una cálida reflexión, los docentes respondieron asumiendo variadas posturas entre las que podemos destacar: “La propia formación del docente y el tiempo”. Identificación de especial sentido dado que la realidad de las ENS devela perfiles profesionales en varios casos muy limitados, adheridos y paradigmas psico-rígidos y acciones detenidas en el tiempo, lo cual no es pertinente con los desafíos de los actuales momentos.

Lo anterior se articula con la afirmación de otro grupo, que expresa: “Los parámetros de medición que no llevan a nada, los formatos que cumplen con un mero formalismo y que no aportan al proceso enseñanza-aprendizaje”, tal afirmación ubica al maestro y rol en condición de desventaja, lo cual le convierte en profesional operativo del acto educativo, afirmación que en este escenario convoca a replanteamientos y nuevas miradas necesarias desde la complejidad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación ofrece nuevos horizontes en la formación de educadores hacia el reconocimiento de una PPI significativa, para lo cual es menester que el quehacer esté fundamentado en la relación teoría-práctica. Se identifica la necesidad de vislumbrar la formación pedagógica desde procesos y acciones de PPI coherentes, con didácticas pertinentes e innovadoras,

que acentúen la formación en competencias para responder a emergencias sociales. Lo cual es posible luego de considerar propuestas interdisciplinarias producto de lecturas, conversatorios, convergencias, diferencias por escenarios complejos de pensamiento que se abren a una nueva autogeneración, denominada paradigma de la complejidad, enmarcada en actos rizomáticos, impredecibles, de multiplicidad lógica que convoca a la transformación considerada desde el enfoque emergente de la complejidad, con lo cual se intenta dar respuesta alternativa a la crisis del paradigma de la ciencia en cuanto al modo de aprender y conocer (Martínez, 2008 p.2)

Objetivo específico No. 1

Desde la fundamentación teórica, epistemológica y metodológica

- *Gestión institucional integradora e incluyente:* Identificación de gestiones institucionales, líderes en la elaboración de PEI con visión prospectiva del compromiso educativo, centradas desde la prosa, en el desarrollo de procesos de calidad, la formación en valores y aporte a la cultura del contexto.
- *Paradoja en la Fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de los PEI:* La reflexión sobre el objeto de estudio identificó senderos variados de pensamiento y acción desde la perspectiva del objeto indagado, para lo cual es necesario organizar el conocimiento.
- *Emergencia en la elaboración de Planes de desarrollo educativo:* Se identifican propuestas curriculares, orientadas hacia la educación inclusiva, la formación del talento ar-

tístico, la interculturalidad y la promoción social en las diferentes ENS.

- *Normalización de la cultura investigativa en las ENS:* Imposición de la cultura de la investigación en la organización educativa, como producto de un ejercicio operativo sin previa formación al capital humano, es notoria falencia en el desarrollo de PPI en las ENS.

Objetivo específico Nos. 2 y 3:

Desde las condiciones socio-históricas de las PPI en las ENS:

- *PPI y mediaciones:* No se evidencia relación permanente entre el objeto de PPI indagado y los fractales que lo integran, tales como conceptos, procedimientos, recursos, sistemas de articulación; las apropiaciones se presentan de forma dispersa y un tanto repetidas.
- *Consideraciones asociadas a la PPI:* La relación entre PPI y las categorías de pertinencia y calidad educativa, es un proceso inherente al desequilibrio cognitivo que las organizaciones empiezan a apropiarse en sus inicios para desarrollar propuestas que respondan a realidades sociales.
- *Participación responsable de los actores:* Las ENS deberán gestionar responsablemente su participación en la comunidad, desde un accionar superador de perspectivas socio-educativas y pedagógicas, centradas en la interacción y la interactividad de los sujetos, orientado a la producción de conocimiento socialmente pertinente, que aporte al desarrollo humano integral y sostenible.

- *Relación entre las categorías:* La relación entre PPI con la categoría de pertinencia y calidad educativa es un proceso inherente al desequilibrio cognitivo que las organizaciones empiezan a apropiarse, en sus inicios para desarrollar propuestas que respondan a realidades sociales y luego para considerar la calidad como un proceso altamente formativo, fundamentalmente objetivo.
- *El maestro factor de calidad:* La concepción de la educación como factor de desarrollo económico y social es de gran importancia en el reconocimiento y valoración de los maestros en ejercicio sobre aspectos fundamentales de la educación y articulados a los desarrollos.
- *Formación de competencias genéricas:* No cabe duda de que el vertiginoso desarrollo de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, acentúan a diario la necesidad de profundizar en el aprendizaje de una lengua extranjera, lo cual se constituye en herramienta fundamental en la sociedad del conocimiento.
- *Re significación de la concepción teórica:* Emerge la necesidad de resignificación de la pedagogía como disciplina fundante abierta, a la implementación de trabajo de fundamentación epistemológica, teórica y metodológica que visibilice los desarrollos de una PPI centrada en el estudiante, objeto y sujeto de la formación mediante el trabajo interdisciplinario.
- *Calidad y futuro de las PPI:* Es menester la estructuración y conformación de un grupo de académicos críticos, capaces de avanzar hacia la consolidación de la cultura de

la investigación desde la PPI para la conformación de redes de trabajo colaborativo hacia el posicionamiento de este estudio liderado por la región con el propósito de impactar políticas públicas de innovación y transformación, que centren su atención en la emergencia de una educación pertinente para la región, el país y la sociedad global.

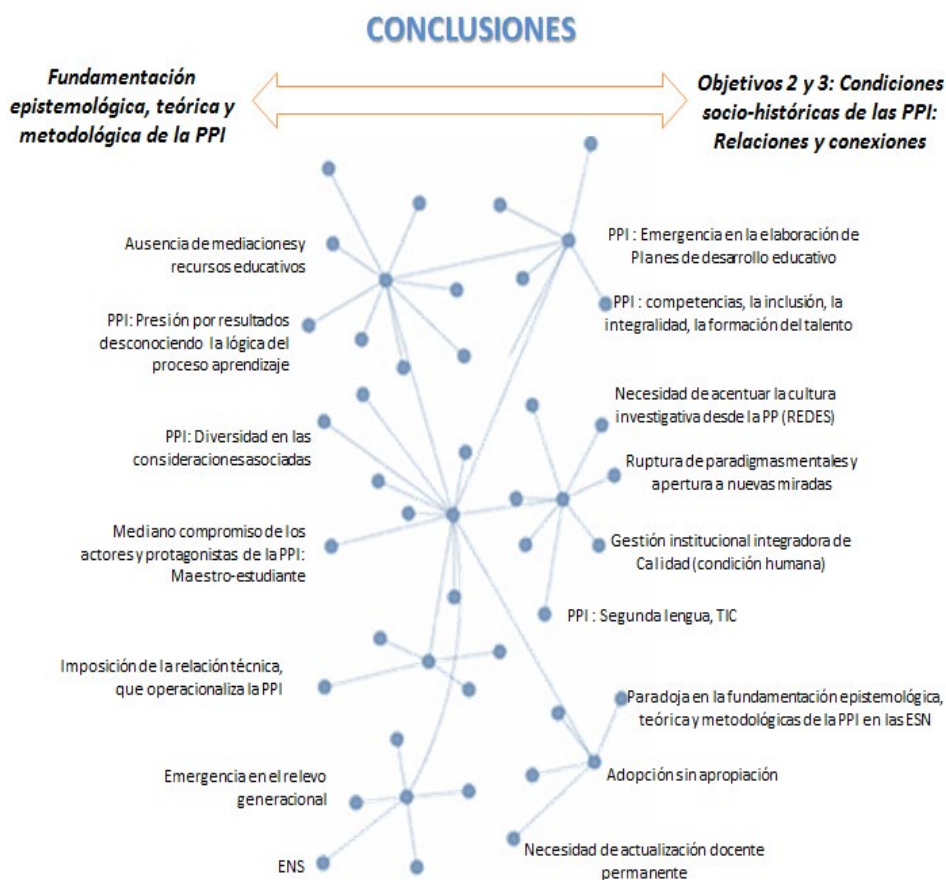


Figura 3

Síntesis de las conclusiones se evidencian en el gráfico integrador final

Fuente: Síntesis integradora de los resultados finales de la investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B., y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *CIUP, Revista Colombiana de Educación* (15). Bogotá. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad II*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Gimeno Lorente, P. (1994). ¿Puede la institución escolar contribuir en la construcción de sociedades más racionales?, la institución escolar a la luz de la Teoría de la Acción Comunicativa. *Revista Teoría de la Educación*, (VI). México.
- Martínez, M. (2008). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Bogotá, Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Saker, J. (2013). *Práctica Pedagógica Investigativa. Contexto y pertinencia de la calidad Educativa en la región Caribe colombiana* (tesis doctoral, no publicada). Facultad de Educación, Universidad del Atlántico-RUDECOLOMBIA.
- Soto-Salas, H., Martínez-Royert, J., Lloreda, D., y Morales, M. (2018). Calidad de la Educación y Política Educativa: emergencias, tendencias y tensiones. En J., Martínez-Royert, Y., Ariza, L., Gallego-Ramírez, y V. Romero-Mendoza, (coord.). *Formación de Formadores en contextos Emergentes de la Práctica Pedagógica: Pertinencia calidad, modelos y tendencias en las prácticas docentes, reflexiones en*

- materia de formación docente para una ciudadanía planetaria*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Stenhouse, L. (1971). Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Journal Theory into practice*, 10(1), 154-162. doi: 10.1080/00405847109542322.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza* (2da. ed.). Madrid, España: Morata.
- Tunnerman, C. (2007). *La universidad necesaria para el siglo XXI*. Managua, Nicaragua: Hispamer.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia, Anthropos.

Cómo citar este artículo:

Saker García, J., Correa de Molina, C., y Rodríguez Molina, D. (2018). Formación de Formadores en contextos Emergentes de la Práctica Pedagógica: Pertinencia Calidad. En J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramírez, y V. Romero Mendoza (Comps.), *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* (pp. 73-96). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Una mirada hacia las prácticas pedagógicas del docente con formación de alto nivel

Judith Cristina Martínez Royert¹

Maribel Morales Camacho²

Denny de Jesús Lloreda Gracia³

Héctor Soto Salas⁴

Luis Useche Rodríguez⁵

“La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas”.

José Martí, 1879

RESUMEN

El maestro de hoy debe ser un constante investigador de su Práctica Pedagógica (PP), reflexionar e investigar sobre ella (procesos de planeación, desarrollo relación docente-estudiante, evaluación y demás elementos que la configuran), lo que contribuye a

-
- ¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Docente Investigador Universidad Simón Bolívar. Miembro del grupo Releduc. Par evaluador reconocido Colciencias (nombre de pluma: Martínez-Royert, Judith Cristina).
 - ² Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Licenciada en Lenguas Modernas Especialidad Inglés-Español. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar-Barranquilla. Docente de Lengua Castellana del Distrito de Barranquilla. Miembro del Grupo de Investigación RELEDUC, Par evaluador reconocido Colciencias, Investigador Asociado COLCIENCIAS 2017. mmorales31@unisimonbolivar.edu.com.
 - ³ Magíster en Biología, doctoranda en Ciencias de la educación de la Universidad Simón Bolívar; Miembro del Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja(RELEDUC); Par evaluador reconocido Colciencias.
 - ⁴ Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, UPTC-Tunja; Magíster en Educación, UJaveriana-UniNorte; Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico-Ru-decolombia; Miembro del Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja(RELEDUC); Evaluador Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar-Barranquilla.
 - ⁵ Abogado, especialista en Derecho Administrativo; Magíster en Derecho Administrativo; Doctorando en Derecho, Universidad Libre Sede Principal Bogotá. Consultor y asesor en Derecho Administrativo, Constitucional y Civil.

la transformación de la realidad educativa, a su resignificación y mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje; implica, además, que el docente sea una persona crítica, reflexiva y analítica de su quehacer, capaz de realizar lectura en contexto y articularla a procesos rigurosos de investigación orientados a la explicación de situaciones encontradas a partir de su comprensión y participación de los actores involucrados, logrando una re-contextualización y profundización teórica de los saberes y de la praxis acoplándola con las experiencias e intereses de los actores educativos (maestros-estudiantes). La reflexión y resignificación de la práctica pedagógica son relevantes para fundamentar, respaldar y transformar, de ser necesario, las acciones didácticas, ya que aporta a la construcción de una visión compartida de todos sus actores, de manera que se puedan aplicar mejores estrategias en beneficio de los aprendizajes integrales. En este sentido, la práctica no es solo ejecución de actividades, sino un espacio y un tiempo que motiva a la reflexión del docente y lo lleva a considerar la totalidad de su quehacer como una experiencia educativa en la complejidad de la vida personal y social.

Palabras clave: Práctica Pedagógica, formación de alto nivel, resignificación.

ABSTRACT

The teacher of today must be a constant researcher of his PP, reflect and investigate about it (planning processes, development teacher-student relationship, evaluation and other elements that configure it), which contributes to the transformation of the educational reality, to its resignification and continuous improvement of the teaching and learning processes; It also implies that the teacher is a critical, reflective and analytical person of their work, able to read in context and articulate it to rigorous research processes aimed at explaining the situa-

tions found from their understanding and participation of the actors involved, achieving a re-contextualization and theoretical deepening of knowledge and practice, coupling it with the experiences and interests of educational actors (teacher-students). The reflection and resignification of the pedagogical practice are relevant to support, support and transform, if necessary, the didactic actions since it contributes to the construction of a shared vision of all its actors, so that better strategies can be applied in benefit of the integral learning. In this sense, the practice is not only the execution of activities, but a space and time that motivates the reflection of the teacher and leads him to consider the totality of his work as an educational experience in the complexity of personal and social life.

Keywords: Pedagogical practice, high level training, resignification.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo hace un análisis de las Prácticas Pedagógicas (PP) de los profesores graduados de la Maestría en Educación, cuyo propósito general fue analizar la Práctica Pedagógica del docente egresado. Para una mayor apropiación y reconocimiento del objeto investigado, es necesario la identificación de las nominaciones que ha recibido la práctica pedagógica al interior de las propuestas curriculares expresadas a través de los planes de estudio, que articulan la formación de maestros, destacándose su relación directa con las tendencias pedagógicas representativas de los momentos históricos. Razón por la cual, tanto el concepto como sus denominaciones han sufrido diferentes transformaciones; se le ha llamado: Práctica Docente, Práctica Educativa, Investiga-

ción y Práctica, Investigación Formativa y Práctica Pedagógica, Práctica Docente Integral, Docencia Supervisada, Práctica Profesional. Esta diversidad de nombres asignados a la Práctica Pedagógica (PP) es el reflejo en la conceptualización de la experiencia de formación académica (teórico-práctica) y acentúa la complejidad del concepto que permanentemente rebasa las concepciones referidas a la experiencia práctica pedagógica, tanto en los estudiantes en formación pedagógica, como en los maestros.

La Práctica Pedagógica, según Buitrago (1999), (...) es una práctica social, contextualizada en un espacio y tiempo cultural, cuya finalidad, es la formación individual y colectiva del ser humano como protagonista y creador de su propia historia. El propósito de la Práctica Pedagógica (PP) está mediado, de una parte, por la organización de ambientes de aprendizaje para la construcción y reconstrucción de conocimientos sobre la vida cotidiana, para con ello es necesario propiciar la reconstrucción de la visión del mundo, de la vida, el desarrollo de competencias y de fundamentos para la acción de quienes participan en ella. Y, de otra parte, está mediada por la definición de su compromiso ético y político derivado de su responsabilidad en la socialización, transmisión y recreación de la cultura de la comunidad.

Teniendo en cuenta el enfoque de Buitrago, la PP se retoma como una práctica que requiere del proceso de investigación científica e innovación educativa para definir los criterios sobre los cuales se fundamente la opción sobre lo enseñable, las reglas para la actuación y evaluación de los sujetos de

aprendizaje en un contexto específico; sobre los medios y recursos más coherentes y pertinentes para realizar una acción que promueva la autonomía individual y colectiva, además de la integración social. Igualmente, la PP requiere dentro de su desarrollo la inmersión de estrategias dialógicas encaminadas a la reflexión y generación de procesos comunicativos asertivos y críticos que deriven ideas innovadoras, acordes y pertinentes al contexto social, convirtiéndose en un elemento esencial del proceso formativo donde se conjuga, en esa interacción de la PP, un proceso de comunicación interpersonal que presenta todas las complejidades de la comunicación humana; en ella se establecen las relaciones entre los sujetos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje: profesor-estudiantes y estudiante-estudiante (Martínez, 2014).

Sobre los elementos que conforman las Prácticas Pedagógica (PP), Zuluaga (1987) menciona los siguientes: 1) Los modelos pedagógicos (teóricos y prácticos en diferentes niveles de enseñanza). 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía. 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las PP. 4) Las características sociales adquiridas por la PP 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.

Como consecuencia, se puede expresar que la Práctica Pedagógica (PP), hace referencia a una totalidad de elementos

conectados, interconectados e interdependientes en un contexto dado, en donde la investigación posibilita la articulación de estos a través de acciones reestructurativas para generar teoría que tributen al desarrollo de procesos de investigación en y sobre la acción docente, derivados de la reflexión de la praxis y el entorno o ambientes de aprendizaje, así como de los actores que participan en ella.

El rol del maestro del siglo XXI

En la actualidad, el rol del maestro no se define por sus conocimientos y experticia en un campo de formación, sino por el aporte que este haga desde su praxis al aprendizaje de un sujeto inmerso en una sociedad del conocimiento, el cual le demanda una serie de exigencias desde la dimensión humana y social, generando en el maestro, una gran responsabilidad en la formación de una generación que sea capaz de resolver los problemas de su entorno; además, aportar constructiva y significativamente a la sociedad donde pertenece.

En este orden de ideas, se requiere que el maestro analice y examine el diario acontecer de su Práctica Pedagógica (PP) con el fin de reconocer su naturaleza, su desarrollo, y a partir de ello resignifique su práctica docente. La indagación permanente del acontecer cotidiano, según Pichón y Pampliega (citado en Brenes-Jiménez 2015), genera cambio en la praxis diaria. Igualmente, los autores afirman que “existen múltiples realidades construidas y holísticas e interrelacionadas, por lo cual el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás. Estas realidades son dependientes de los sujetos y sus contextos particulares” (Dobles, Zúñiga

y García, 1998, p.101), a partir del reconocimiento de la realidad en el aula y los distintos mundos que tiene cada persona o sujeto que aprende en sus procesos formativos; el docente debe identificar las relaciones dialécticas presentes en ella, analizar los puntos de convergencia y divergencia para encontrar las alternativas que conlleven a una Práctica Pedagógica ideal orientada hacia la transformación y evolución de la práctica misma y del aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta cada uno de los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son: la realidad misma, el contexto, el sujeto que aprende y enseña, el objetivo del proceso, los contenidos, los métodos, formas y medios, el resultado y la evaluación.

Lo anterior basado en que el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe darse sobre la base de un enfoque sistémico y analítico que permita abordar y comprender su naturaleza desde un enfoque holístico y dialéctico, es decir, teniendo presente que el aprendizaje y la enseñanza son procesos diferentes, porque cada uno conserva sus particularidades, pero a la vez iguales porque hacen parte de un mismo proceso, el formativo.

El docente, hoy por hoy, dentro de su labor cotidiana debe cumplir con un doble rol: facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el de investigador de su práctica docente, para generar procesos de análisis y reflexión en su actuar que permiten una metamorfosis en bien de la formación integral. En su labor debe generar espacios de libre expresión, de deconstrucción y reconstrucción social del co-

nocimiento. Pichón y Pampliega (citado en Brenes-Jiménez 2015) resaltan la dicotomía existente en una Práctica Pedagógica informal, donde la espontaneidad propicia el diálogo, la escucha, la libertad y la creatividad; y en la formal, los contenidos son el centro de la Práctica Pedagógica, que llevan a los estudiantes a un lugar pasivo y de escucha, y al docente a un rol directivo. La resignificación de la práctica docente debe ir encaminada a disminuir la brecha existente en la interacción docente-estudiante, en donde el aula sea un espacio para compartir y construir conocimiento desde lo científico, cotidiano, humano y estético.

El docente como investigador implica, por un lado, ser una persona crítica, reflexiva, creativa, con visión compleja y capacidad de proponer y desarrollar nuevas alternativas para solucionar los problemas en el contexto escolar; por otro lado, tener una actitud de explorar, leer y escrudiñar acerca las tendencias de procesos pedagógicos, y por último, retroalimentar y resignificar su dinámica docente desde la experiencia y conocimiento, generando teorías y Prácticas Pedagógicas innovadoras, contextualizadas y pertinentes. En palabras de Lawrence, S. (1996),

Formar docentes investigadores requiere de la aplicación de un conjunto de principios, metodologías y procesos que articulados con la pedagogía, la ética y los valores; el gusto por la ciencia y la educación solo pueden preveer y aportar un proceso de formación pedagógica significativa.

En consonancia con lo anterior, Burgos y Cifuentes (2015) centran sus estudios en reflexionar sobre la labor investigati-

va y reflexiva del docente en las Prácticas Pedagógicas, a fin de potenciar en los educadores el interés por repensar constantemente su rol de maestro investigador y generar un proceso de transformación en la Práctica Pedagógica centrada en un rol de investigador. Sustentan su actitud frente a la postura reflexiva que el docente debe tener de su quehacer pedagógico desde la comprensión concreta del ser humano en los planteamientos de Gadamer al afirmar que:

aqueillos que dialogan, y reflexionan sobre los seres humanos concretos, aquellos que encarnan los problemas cotidianos y que enfrentan su propia constitución histórica como un decurso de acontecimientos en el que se pone en juego la praxis de lo humano

Esta comprensión del individuo lleva a la contextualización de los saberes y a unas mejores y más efectivas prácticas docentes.

Por lo anterior, algunos autores proponen una pedagogía hermenéutica como alternativa del quehacer pedagógico que se requiere actualmente; donde se conozcan, interpreten y comprendan los contextos y vivencias de los estudiantes para potencializar el desarrollo de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, haciendo necesario que el docente sea un investigador de su praxis y constantemente reflexione, plantee interrogantes y de soluciones desde un proceso riguroso y sistemático. Con relación a ello, Hoyos (2014), menciona que *“promover una cultura de investigación en el aula implica cuestionarse constantemente sobre su labor educativa y motivar al otro hacia la indagación de las problemáticas presentes en la*

sociedad”, lo que quiere decir que, al presentarse estos cuestionamientos, se hace una reflexión, análisis y retroalimentación que dan pie al desarrollo de las competencias investigativas en el aula.

Concluyen los autores que existe una gran brecha entre la teoría y la práctica docente, evidenciándose en un currículo que sigue centrado en lo tradicional y una práctica autoritaria. En este sentido, se hace necesaria una pedagogía hermenéutica que busque la construcción del conocimiento y que incida en la transformación de las realidades del aula; se requiere de una PP que, a partir de la comprensión de cada uno de los elementos y componentes inmersos en ella, que la configuren, se desarrollen unas prácticas encauzadas a la transformación de la realidad y resignificación del quehacer docente. El rol del docente debe estar orientado a resignificar su Práctica Pedagógica caracterizada por una experiencia reflexiva, autónoma, dialéctica, contextualizada y comprometida en la búsqueda de respuestas a las incertidumbres y soluciones o alternativas de solución a los problemas que emergen en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

La sistematización de las Prácticas Pedagógicas: una estrategia para resignificar la práctica docente

En los ambientes escolares, son muchas las experiencias, realidades y procesos que se desarrollan de manera exitosas, y otras no; estar consciente de ello y sistematizarlas se convierte en un aspecto clave, en una idea-fuerza para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Tener presente que, en la construcción de saberes y las realidades, se muestran

las conexiones e interconexiones de diversos postulados teóricos y epistemológicos que dinamizan la práctica docente en el aula; promueve o se convierte en una visión integradora que permite, desde un enfoque multidimensional, analizar la práctica a partir un conocimiento global para generar teoría educativa que constituya un aporte valioso para la educación, a propósito de la transformación curricular que demanda la dinámica de la sociedad de hoy. Esta teoría se refleja en lo local (*in situ*) a partir de un pensamiento global que articule y desarrolle en el plano concreto los principios fundantes de una PP integradora, multidimensional, que responda a la naturaleza compleja de la humanidad.

El reto de la sociedad contemporánea va encauzado a replantear: la relación entre la subjetividad del investigador, el análisis de su objeto de estudio, las formas de investigación, modelos de generación de conocimientos, el papel del profesorado y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (León 2016). La sistematización de experiencias de investigación educativa en diferentes campos lleva a los maestros a realizar sus Prácticas Pedagógicas teniendo en cuenta el contexto social, las necesidades y demandas de cada uno, donde se asume la realidad educativa como proceso que requiere su direccionamiento más en las dinámicas y relaciones que en sus estructuras para dar respuesta a las exigencias del contexto y de su cultura; ello necesita procesos de formación donde se articulen de manera contextualizada y converjan los intereses de los estudiantes, las necesidades y exigencias del entorno para lograr procesos significativos en cada uno de los actores.

Para lograr sistematizar la praxis docente, González, Ceballos & León (2014) consideran importante el rol de investigador que debe tener el docente, donde examine, reflexione y evalúe sus propias Prácticas Pedagógicas desde una visión más centrada en la praxis al referir que el pensamiento pedagógico surge como la reflexión sobre la práctica de la educación, como la necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos. Desde esta visión se destaca la especial concordancia que debe existir entre la teoría y la práctica, enmarcada en una relación dialéctica, reconociendo que la teoría se valida en la práctica y esta, a su vez, para desarrollarla necesita de la teoría; es decir, son dos caras de la misma moneda. Así mismo, la reflexión debe ir encaminada a identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de la práctica docente, a buscar alternativas para mejorarla desde la comprensión del proceso mismo, su naturaleza y comportamiento en el contexto.

Dentro de este proceso, el docente puede desarrollar la investigación educativa a través de la investigación-acción como paso sistémico de intervención en la realidad; la participación, comunicación, contextualización, transformación y humanización son los ejes del ciclo de la investigación-acción. Este tipo de investigación permite desarrollar, evaluar el contexto y los actores como un conjunto. La sistematización de experiencia es una de las propuestas dentro de las perspectivas interpretativas y críticas de las Ciencias Sociales asociadas a métodos cualitativos de investigación social; esta modalidad permite la comprensión y transformación de una

realidad en este caso educativa, y contribuye a la teorización del campo de la educación.

En este orden de ideas, Ocampo (1992) manifiesta que la educación necesita formar, a través de la investigación científica, un hombre activo e independiente, con grandes capacidades de creatividad, teniendo al estudiante como eje principal y centro del proceso. Por su parte, Merieu (2003), plantea su visión de construir al sujeto en relación con su mundo, su contexto, sus necesidades y sus intereses propios. Propone, además, construir el conocimiento de forma independiente y omitir los procesos de “moldeamiento pedagógico” para permitir al estudiante crear un contexto de aprendizaje en el cual explore, junto a su docente, de forma segura sus premisas y crear conocimiento significativo.

Por otro lado, Gadotti (2004) propone una visión más centrada en la praxis al referir que el pensamiento pedagógico surge como la reflexión sobre la práctica de la educación como la necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos.

La reflexión de la práctica educativa en el aula, como experiencia significativa, trae consigo una serie de inquietudes y responsabilidad del docente, basada en un proceso sistemático donde se desarrolla un análisis configuracional de la naturaleza misma de ella; en la que cada uno de los elementos que la conforman son abordados desde un pensamiento complejo, dialéctico y holístico para profundizar en su esencia y lograr una lectura hermenéutica de la realidad educativa.

Lo que genera, además de la comprensión, la proposición de caminos, estrategias o alternativas para abordar el acto educativo como parte de los fenómenos sociales a los que se enfrenta un estudiante.

Estudiar la realidad social educativa requiere de un abordaje complejo, de métodos y técnicas dialógicas, además de la interpretación crítica de la lógica y los sentidos que la constituyen como práctica social, donde los sujetos son objetos de análisis que buscan, a partir de una situación identificada, caracterizarla, comprenderla y proyectar unas acciones que en la medida en que se desarrollan se realiza una autorreflexión y replanteamiento de las acciones a desarrollar en busca de la mejora continua del fenómeno o situación estudiada. En la investigación de la práctica educativa, se hace una reconstrucción social con la participación de todos los actores involucrados. Al sistematizar estas experiencias, se logra en ella una reorientación, cualificación, emancipación y transformación; además, permite brindar o contribuir a la sociedad del conocimiento, teorías educativas y sociales; potencializar la propia práctica educativa y social, así como transformar e innovar el quehacer pedagógico del formador, es decir, la acción sustancial de ellas es la producción de saber y conocimiento pedagógico sobre estas experiencias.

La sistematización de experiencia contribuye a la formación del maestro porque permite y propone un *corpus* teórico y metodológico para ampliar su horizonte y visión de sus propias prácticas y experiencias consolidando su experiencia con la resignificación de su quehacer pedagógico como reflejo

de la revalorización de sus concepciones y posturas epistemológicas y teóricas acerca de ellas, para hacer una Práctica Pedagógica dinámica, responsable y pertinente con las necesidades de los estudiantes y del entorno.

RECORRIDO METODOLÓGICO

El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque cuantitativo, explicativo; se trabajó con las cinco (5) cohortes de la Maestría en Educación (modalidad presencial) que hasta el momento del estudio había; el número de graduados de la Maestría para ese momento era de 218, de los cuales 110 expresaron su deseo de participar voluntariamente del estudio y firmaron el consentimiento informado. Se aplicó como instrumento un cuestionario de autorreporte *on line*, en office 365 formas, en el cual se aboraron preguntas relacionadas con la Práctica Pedagógica (PP); constó de 27 preguntas. El análisis se realizó de manera descriptiva, tomando como sustento las bases teóricas e investigativas del estudio.

Se realizó una caracterización de las PP, objeto de análisis de este capítulo. Para ello, se tuvieron en cuenta como dimensiones: Gestión y planificación del trabajo pedagógico, la estructura metodológica de la PP, mediaciones (institución, contexto, grupo, medio y materiales), evaluación y la configuración que el maestro tiene de la docencia.

Para entrar en contexto, a continuación se describirán algunas características generales de la población objeto de estudio: 109 docentes representado en el 99 % de los graduados que se en-

cuentra laborando. De estos, 107 (97 %) en el sector educativo y solo 3 (3 %) en el empresarial. De los que están en el sector educativo, 85 (82 %) laboran en la básica primaria, 14 (13 %) en la media, el 3 (3 %) en la educación superior, 2 (2 %) otras.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Seguidamente, se presentan los resultados relacionados con las Prácticas Pedagógicas (PP) según las dimensiones abordadas en el estudio:

Gestión y planificación del trabajo pedagógico

Tabla 1

Gestión y planificación del trabajo pedagógico

Indicadores	Resultados destacados	
	Número	Porcentaje (%)
Para la gestión y organización de procesos educativos, el docente sigue un plan de asignatura institucional establecido.	97	89
Para la enseñanza del saber, el docente examina la enseñabilidad de las ciencias.	94	86
Los docentes consideran que el uso de la teoría pedagógica en la enseñanza implica establecer su relación con la práctica.	50	45.9
El sentido de la Práctica Pedagógica en los procesos educativos está orientado a conceptualizar, aplicar y experimentar los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos.	79	72
Para la realización del proyecto de aula, los docentes consideran la relación de: problema, objeto de conocimiento, objeto de estudio y objeto de formación.	63	58

Fuente: Instrumento Prácticas Pedagógicas (Martínez y Morales, 2018).

En la Práctica Pedagógica, la gestión de sus procesos es imperativo, si se quiere dar sentido al acto pedagógico, la estrategia que permite impactar de manera positiva la calidad de la enseñanza y el aprendizaje encauzadas al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; es lo que conocemos como *gestión pedagógica*: en ella, es importante la planificación y el monitoreo que se haga de las acciones pedagógicas que desarrolla el docente y la dinámica del aprendiz durante su proceso formativo. La gestión pedagógica hace parte de la innovación educativa, que debe desplegarse en las organizaciones de esta naturaleza.

La planificación juega un papel importante en todo proceso educativo, y en particular en el aprendizaje, el cual se constituye en la médula de todo el proceso de formación de acuerdo a las teorías cognitivas. El planificar, como un hecho mismo, encierra una organización del trabajo que se emprende, guiado por un propósito y una concepción o enfoque determinado; se refleja en los métodos, estrategias y técnicas implementadas por el docente.

Por lo tanto, la planificación de su quehacer encausa al docente a que, por lo menos en el *papel*, posibilite una mejor conducción en la práctica del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, cuyos resultados dependerán del modelo teórico desde donde se le conciba. Para el cognitivismo es esencial, en la planificación del quehacer docente, la motivación de los estudiantes para su aprendizaje. Muchos teóricos cognitivos establecen una relación dialéctica entre la motivación y el aprendizaje.

La planificación de la Práctica Pedagógica del docente, en cuanto al abordaje de las actividades que orientan el aprendizaje de los estudiantes, debe tener presente los diferentes factores de motivación en cada uno de los momentos del desarrollo de la tarea (antes, durante y después), y su papel cambiante en cada una de estas etapas, conforme lo proponen algunos teóricos (Schunk, 2008; Schunk, 2012) en el modelo de aprendizaje motivado.

El docente en la actualidad, debe ser un investigador de su práctica, este se caracteriza por desarrollar una planificación con base en la investigación. Sthenhouse (2003) expresa, con relación a los docentes que deseen investigar, que lo deben hacer en un marco de investigación - acción como un medio de descubrir hipótesis, cuya comprobación puede conducir al perfeccionamiento de la práctica. Desde esta perspectiva, los docentes necesitan de la planificación, que para el caso graduados de la Maestría en Educación, para la gestión, planificación y organización de los procesos educativos, siguen un plan de asignatura institucional establecido, pero la práctica del docente investigador va mucho más allá de una simple planificación, hay que generar procesos de reflexión y autocrítica de esa práctica, es decir, poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que imparte, analizar su propio modo de enseñar y comprobar la teoría educativa en la práctica, dado que la razón por la que el profesor desempeña el rol de investigador en la actualidad es para mejorar de manera continua su práctica y contribuir a un proceso formativo de calidad.

En este orden de ideas, la planeación en el marco de las prácticas pedagógicas de docentes, que orienten sus actividades desde un currículo con enfoque investigativo, debe hacerse desde la acción-reflexión de esa misma práctica. Es así como este proceso de reflexión de lo que se planifica y ejecuta requiere que el docente se apropie de algunos instrumentos adecuados que le permitan registrar con precisión sus impresiones para luego hacer la interpretación y análisis de esos registros, pero sin perder de vista el rigor que ha de tenerse en el seguimiento de las evidencias registradas en los instrumentos.

La labor del docente en el aula se ha visto permeada e influida por factores sociales, políticos y económicos, ello ha llevado a que las políticas educativas se hallan visto envueltas en una dinámica cambiante que repercute inevitablemente en la Práctica Pedagógica (PP). Es preocupación de muchos docentes la concreción de estas políticas en su quehacer, puesto que la dificultad aparece cuando ella despliega su lógica propia de manera distante de la realidad de las prácticas educativas y entornos escolares. La política educativa puede y debe aplicarse de una manera efectiva y eficaz para garantizar la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Flores (2004), expresa la necesidad de revisar la política educativa desde los referentes de la PP, de tal manera que se puedan pensar y forjar con claridad los proyectos políticos, culturales y sociales que lo soportan, así mismo, las PP deben ser abordadas, en su análisis, según su trayectoria histórica con miras a valorar la correspondencia y concreción entre ellas.

Los graduados de los estudios de la maestría en educación evidenciaron en sus respuestas el seguimiento de un plan de asignatura institucional, ello podría verse de una manera

positiva, en lo que respecta al cumplimiento de lo declarado desde los documentos institucionales de la organización escolar; los planes de asignatura organizan los contenidos y estrategias a desarrollar, guardando correspondencia con lo afirmado por Perrenoud (2012), quien afirma que el docente debe estar en capacidad de planificar, organizar y desplegar situaciones de aprendizaje donde el estudiante es un agente dinámico y protagonista de su proceso de formación. El docente es quien propicia, dentro de la organización escolar, espacios de reflexión, resistencia y cuestionamientos acerca del conocimiento y su impacto en la sociedad, con el propósito de lograr una participación activa del estudiante en la toma de decisiones y en la sociedad misma; de esta manera gestiona conocimiento dentro del aula.

Cuando hablamos de gestión en el aula nos referimos a la capacidad del docente para organizar y poner en marcha el proyecto pedagógico en los espacios de aprendizaje a partir del *qué se debe enseñar y qué deben aprender los estudiantes*, en busca de la mejora continua en el proceso formativo. La gestión en el aula implica la inmersión de los procesos pedagógicos en una dinámica de transformación e innovación y sistematización; deben tener como punto de partida las necesidades identificadas en el contexto escolar (realidad en el aula).

La innovación conduce a un cambio como mejora, e involucra el trabajo en equipo entre docente y discente con miras a la obtención de la calidad educativa, calidad de la enseñanza, de los contenidos curriculares del aprendizaje. Esto coincide con la afirmación de los docentes cuando manifiestan que el uso de la teoría pedagógica en la enseñanza implica estable-

cer su relación con la práctica y examinar la enseñabilidad de la ciencia. Al tener en cuenta estos dos aspectos, se está contribuyendo a una Práctica Pedagógica contextualizada, significativa y mejorada.

El verdadero sentido de la Práctica Pedagógica, como lo manifiestan los graduados, está orientado a conceptualizar, aplicar y experimentar los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos; ello apunta hacia la relevancia y pertinencia de abordar un saber específico dentro de un contexto local, que genere en el estudiante autonomía para gestionar de manera crítica sus aprendizajes, teniendo lo global como un referente y lograr que desarrolle competencias en el área específica, identifique la aplicabilidad de estos contenidos en su cotidianidad y responda a las demandas de la sociedad a la que pertenece.

En la actualidad, una Práctica Pedagógica con sentido está orientada a que el docente, como formador de ciudadanos planetarios, pueda llegarle al estudiante e influenciar en ellos para que sean seres humanos pensantes, reflexivos, críticos, innovadores y contribuyan positivamente a las transformaciones de su contexto y de la sociedad misma.

Es así como la gestión del trabajo pedagógico debe estar orientada a desarrollar un conocimiento en el estudiante a partir de la reflexión, indagación, análisis e investigación derivados de un proceso formativo y cooperativo con los educandos; es decir, promover su capacidad para gestionar sus propios aprendizajes, autonomía, capacidad de transformar sus realidades, construir y reconstruir conocimiento. Esto es posible utilizando estrategias como, por ejemplo, los proyec-

tos de aula, donde se motive y estimule el pensamiento reflexivo, crítico y creativo; como lo manifiestan los graduados que hicieron parte de esta investigación: se relacione el problema, objeto de conocimiento, objeto de estudio y objeto de formación, en busca de respuestas o alternativas de solución a las situaciones de aprendizaje planteadas.

Tabla 2
Estructura metodológica

Indicadores	Resultado destacados	
	Número	Porcentaje (%)
En la función docente para el proceso de enseñanza y aprendizaje se identifican las formas de enseñanza de los maestros, la relación entre los sujetos, el lugar de los saberes y sus formas de transmisión.	45	41
Se identifican las formas de enseñanza de los maestros, la relación entre los sujetos, los saberes específicos.	39	36
Para el diseño didáctico de una asignatura se deben considerar tres dominios de conocimiento: condiciones de enseñabilidad de cada disciplina, enfoque pedagógico, condiciones del educando.	89	82
La metodología de enseñanza del docente responde: “como me enseñaron a enseñar” articulada a los saberes específicos a través de la didáctica. De acuerdo con el resultado de un proceso reflexivo o investigativo.	97	88
El trabajo cooperativo es la estrategia didáctica más utilizada por el docente.	78	72
La relación entre teoría y práctica se establece con: salidas de campo y práctica profesional.	77	71
En el desarrollo de las clases, aborda los contenidos, desde la realidad de los estudiantes.	95	87
La PP está enmarcada en el modelo constructivista, porque organiza estrategias que favorecen el aprendizaje significativo mediante trabajo individual y colaborativo.	85	78
Los docentes vivencian su Práctica Pedagógica por medio de la investigación como estrategia formativa.	79	72

Fuente: elaboración propia (Martínez, 2018)

Método para abordar la Práctica Pedagógica/ metodología de la Práctica Pedagógica

El aprender se ha entendido como un proceso dinámico, porque implica una construcción y una modificación del conocimiento en unos tiempos y espacios dados, así como también el cambio que se opera de las habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas de las personas. Según Schunk (2012), las personas aprenden habilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas. El aprendizaje humano se presenta mediante la intervención de diferentes factores que operan desde dentro y fuera del individuo, en una interacción de la persona con su contexto propiciada por diferentes agentes que actúan como mediadores.

Para que haya aprendizaje, según Schunk (2012), se deben tener en cuenta tres criterios que lo hacen posible: el cambio que él implica, el tiempo que perdura y la experiencia a través de la cual ocurre. Esto quiere decir que todo aprendizaje está encaminado a propiciar un cambio en la manera de pensar, hacer y actuar de la persona, de tal forma que se le note la ruptura y marque la diferencia. Ahora bien, este cambio no puede ser efímero, sino que tiene que permanecer por un período de tiempo prolongado, y el mismo debe ser fruto de la experiencia, la cual se adquiere a través de la propia práctica u observando a los otros.

El aprendizaje, entonces, desde Schunk (2012) se define como el cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, lo cual es resultado de la prác-

tica o de otras formas de experiencias. Esta definición se ancla en las teorías cognoscitivas del aprendizaje que, mirada desde la educación, implica para los maestros la necesidad de tener en cuenta los procesos de pensamiento de sus estudiantes al proyectar o planear los contenidos a enseñar. De allí la necesidad del docente, desde su papel de facilitador o mediador, de preparar todo el dispositivo instruccional que le permita generar en sus estudiantes una interacción efectiva entre el ser y el conocer, entre la esencia y fenómeno, entre la teoría y la práctica, lo cual debe verse reflejado en el conocimiento de una realidad, que implica la transformación del individuo como de la realidad misma.

En la actualidad, la tendencia es hacia la formación centrada en el estudiante, cuyo eje principal es el reconocimiento de las diferencias de aprender entre los educandos, ya que estas influyen de manera directa o indirecta en su proceso, por lo que se considera fundamental, además de la apropiación del modelo pedagógico por parte del docente, que éste reconozca o identifique los diferentes estilos de aprendizaje presentes en el aula para orientar su Práctica Pedagógica, incluyendo la evaluación o constatación del proceso en cada discente, lo cual representa una herramienta valiosa para mejorar las prácticas evaluativas en el contexto educativo y lograr un mejor desempeño académico de los estudiantes (D. Nunan 1991, citado en Cabrera, 2005).

Durante el proceso de formación, cada individuo tiene una particular manera de reflexionar, experimentar, actuar y profundizar sobre aquello que percibe en su entorno, formando

así su propio estilo y manera de captar la información. Esto conlleva a que los estudiantes se inclinen a direccionarse hacia un estilo particular de aprendizaje, el cual está permeado por sus características y habilidades. En consonancia con estas habilidades, los estudiantes manifiestan preferencias hacia determinadas formas de evaluación utilizadas en la actualidad por los docentes en el aula, los cuales regularmente se limitan a las didácticas tradicionales que, en materia de evaluación, utilizan pruebas escritas con preguntas que favorecen el aprendizaje memorístico, dejando a un lado aquellas que propician la reflexión, el análisis y la solución de problemas (Martínez 2014).

Por todas estas razones, es importante reconocer las diferencias individuales de cada estudiante, para que a partir de ellas se guíe o facilite los procesos de aprendizaje y enseñanza, entendiendo al estudiante como constructor de su estilo personal en la aprehensión de la realidad, a partir de las diversas formas de planificar y resolver situaciones de aprendizaje (Martínez, 2010).

Toda esta tendencia de la que se viene hablando en párrafos anteriores se aterriza u operativiza en el plano concreto en lo resaltado por los graduados al señalar que para el diseño didáctico de una asignatura se deben considerar tres dominios de conocimiento: condiciones de enseñabilidad de cada disciplina, enfoque pedagógico, condiciones del educando.

En este plano concreto, el hacer se constituye en la pieza clave del constructivismo, en cuanto permite la construcción del

conocimiento, siempre que las acciones estén intervenidas desde el diseño de estrategias previamente establecidas por el docente, que se convierte en mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, el hacer por hacer, es decir, el accionar de elementos y dispositivos por parte del aprendiz sin una conducción planeada consciente y sistemática por parte de un docente, no contribuye a un aprendizaje efectivo.

Para el constructivismo, el aprendizaje se centra en el estudiante y en sus experiencias previas (hacer-conocer), desde donde se desarrollan nuevos procesos mentales que los conduce a la construcción del conocimiento. La adquisición del nuevo conocimiento requiere de la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento, de la interacción con otro, y que lo aprendido sea significativo, es decir, que represente para él un nuevo conocimiento que pueda ser transferido a situaciones y contextos diferentes. A esta situación nos debe llevar el trabajo desarrollado en el aula para un aprendizaje significativo y verdadero que se puede abordar de manera cooperativa.

El aprendizaje significativo es contrario al aprendizaje mecánico y memorístico; es útil y tiene sentido para el aprendiz, pues lo conecta con su realidad, le ayuda a entenderla y lo predispone a transformarla, característico del constructivismo. Esta corriente recomienda un currículo integrado, donde los profesores utilicen los materiales de manera que los aprendices participen de forma activa (Shunk, 2012). Entre las estra-

tegias que se desarrollan bajo estos enfoques están el aprendizaje cooperativo, contextual, basado en problemas, entre otros utilizados por los graduados de la materia en educación de la CUC y cuyo propósito es que el discente construya sus propios conceptos a partir de la apropiación de significados de aquellos contenidos a los que se enfrenta o relaciona y su interacción con el entorno (ver Tabla 2).

Los graduados indicaron, dentro de la metodología abordada por ellos, que la relación entre teoría y práctica se establece con: salidas de campo y práctica profesional; en el desarrollo de las clases, aborda los contenidos desde la realidad de los estudiantes (ver Tabla 2), lo que guarda correspondencia con lo planteado por Vigotsky (1979) en lo referente a que las interacciones con el entorno ayudan al aprendizaje, las experiencias que los estudiantes aportan a la situación de aprendizaje influyen de manera importante en el resultado.

Desde el constructivismo y la teoría de Vigotsky (2000), se plantea la idea de que el aprendizaje es un proceso mediado a través de las interacciones sociales; siendo los docentes sus principales en el aula. La enseñanza los procesos se internalizan como conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal; por consiguiente, para integrarlo los estudiantes utilizan el lenguaje (la comunicación o el diálogo).

El diálogo, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el elemento que dinamiza el proceso comunicativo entre emisor y receptor, donde se intercambia información o

experiencias (Habermas, 1981). Es un elemento esencial, un mediador en la construcción de conocimiento que propicia en el estudiante la autorreflexión, autocrítica, la contextualización del saber, la multidimensionalidad de la realidad, la comprensión del entorno y del objeto estudiado (Martínez, 2014).

Otro aspecto señalado por los graduados, dentro de su metodología de trabajo, fueron las salidas de campo como una alternativa diferente que permite relacionar el conocimiento articulando teoría y práctica. En este orden de ideas, desarrollar las prácticas de enseñanza en escenarios diferentes al aula de clase según Niño y García (2011), ofrecen respuestas innovadoras a problemáticas propias del contexto; llegando a precisar que el docente innovador no es algo que se dé de un momento a otro, es producto de la reflexión y planeación que ha surgido después de conocer y vivenciar que lo que se ha venido haciendo no funciona. Esta práctica se genera cuando se intenta dar respuesta a las problemáticas y deficiencias en el proceso formativo, reflejado cuando se observa que no se está aportando a la formación de sujetos para su comunidad y para su realidad social.

Mediaciones en la Práctica Pedagógica

Otro aspecto de los aspectos analizados en la PP fueron las mediaciones, como son: uso de las TIC y trabajo en equipo. En cuanto a las TIC, su implementación se considera como mediaciones de la PP.

Tabla 3

Mediciones: institución, contexto, grupo, medios y materiales.

Indicadores	Resultado destacados	
	Número	Porcentaje (%)
Uso de las TIC en la PP para acompañar y facilitar los procesos de enseñanza.	79	72
Trabajo en equipo (talleres en clase y acompañamiento extra aula) como mediaciones.	56	51
Utilizan el correo electrónico como mediación.	80	73

Fuente: elaboración propia (Martínez, 2018)

Las TIC se han constituido en un elemento sustantivo inherente a las actividades que desarrolla el ser humano dentro de su vida, incluyendo el ámbito de la educación donde se devela como un recurso para el aprendizaje y para ampliar el espectro y compartir el conocimiento sin límite alguno; además, ellas (las TIC) dinamizan la óptica de mundo, complejizando la aproximación y aprehensión del conocimiento y de la interacción entre el individuo y su mundo; ellas se van articulando a los currículos de las organizaciones escolares según la particularidad de cada país (Balvuela, Granados, Soler y Polo, 2016).

Las TIC han tenido un auge e influencia muy marcada en la sociedad actual, tal como lo plantean Martín, López y González (2013), a tal punto que ha impulsado al individuo y al sistema educativo a incursionar en nuevos aprendizajes y dominios para su desarrollo efectivo. Podría decirse que las TIC se han convertido en los nuevos aliados para facilitar los procesos

educativos. A pesar de ello, aún persiste la brecha digital en muchos de los contextos o zonas geográficas del país.

El uso de las TIC en el aula como promotor del aprendizaje se viene implementando cada vez más; ocupa un papel muy importante cuando se habla de flexibilidad curricular (enseñanza flexible); puede desarrollarse dentro o fuera del campus educativo, implica flexibilidad en cuanto al tiempo, métodos, ritmo y estilos de aprender (Salinas, 2004, Salvador, Villach y Álvarez, (2017).

La inclusión de las TIC en la educación ha introducido nuevos paradigmas educativos, encaminados hacia una práctica pedagógica centrada en el estudiante, promueve el aprendizaje autónomo y la gestión del conocimiento donde el docente asume el rol de facilitador de los procesos de enseñanza y aprendizaje; constituyéndose, estas en un recurso valioso e innovador para la educación. El uso de esta herramienta es favorable a los procesos de aprendizaje; son consideradas por los estudiantes como divertidas, fáciles y motivadoras Medina-Cruz, Lagunes-Domínguez, & Torres-Gastelú, A. (2018); Muñoz-Repiso, Gómez-Pablos, & García, (2014).

Al indagar en los graduados acerca de las herramientas virtuales utilizadas por ellos, el 73 % respondió que usa el correo electrónico; esta es una herramienta asincrónica que posibilita el envío y recibo de información a una persona o colectivo, es un diálogo virtual entre individuos en diferentes tiempos. Este tipo de herramienta facilita el trabajo en equipo de tipo cooperativo y colaborativo, usado en un 51 % por la población

objeto de estudio; esto significa que esta herramienta se convierte en un mediador pedagógico, dado que la interacción y el diálogo establecido entre docente-estudiante y estudiante-estudiante enriquece el proceso formativo y ayuda a construir conocimiento desde lo colectivo.

Las TIC son un importante factor estratégico en el proceso de formación, pero por sí sola no puede considerarse como una ventaja o factor absoluto para la calidad educativa; más bien, ellas, articuladas con otras estrategias guardando correspondencia con el modelo pedagógico y otros elementos del proyecto educativo, son esenciales para la sostenibilidad de la concepción filosófica de la organización educativa y obtención de procesos de calidad acorde a los esperados (Castel, 2018). La incorporación de las TIC requiere que se haga de una forma estructurada para que se tenga un impacto que trascienda a la infraestructura, logre capacitación tecnopedagógica, innovación en las metodologías, de tal manera que se alcancen objetivos en la mejora del proceso educativo. Según Fernández-Cruz, Fernández Díaz y Rodríguez (2018), los aspectos considerados como claves y que afectan la incorporación e integración de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje son la capacitación en habilidades digitales, la aplicación de metodologías diseñadas desde el currículo y la carencia de un liderazgo efectivo.

La evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje

La evaluación de los aprendizajes es un tema complejo sobre el cual se ha teorizado e investigado en múltiples ocasiones; no obstante, al analizar su desarrollo en el aula se observa una

falta de articulación entre lo que se dice de ella y lo que se hace. Podría afirmarse que se presenta una desintegración o ruptura en el diálogo que debe existir entre la teoría y la práctica, identificándose una brecha que cada vez se ahonda más, al desconocer las diferencias individuales de aprendizaje de los estudiantes en las prácticas evaluativas, lo que es fundamental a la hora de propiciar ambientes y condiciones para un proceso significativo, contextualizado: un aprendizaje para la vida. La evaluación como elemento consustancial del proceso de formación del educando requiere de análisis y reflexión sistemática de la relación docente-discente y de la relación dialéctica existente entre la teoría y práctica evaluativa, la cual debe ser abordada desde una cosmovisión, dada su complejidad para su comprensión y una adecuada acción del docente (Martínez, 2017).

Tabla 4
Evaluación

Indicadores	Resultado destacados	
	Número	Porcentaje (%)
Los docentes consideran que la evaluación sirve para mejorar los procesos de enseñanza.	96	88
En la práctica evaluativa priorizan la comprensión de los contenidos desarrollados.	91	83
Consideran la evaluación como estrategia de formación.	95	87

Fuente: elaboración propia (Martínez, 2017)

Lo anterior considerando que el aprendizaje y la enseñanza se erigen en una unidad dialéctica, porque son dos procesos diferentes, pero al mismo tiempo iguales; diferentes porque cada uno de ellos conserva sus particularidades; iguales porque hacen parte de un mismo proceso, *el formativo*. La

concepción de evaluación que se devela a partir de las respuestas de los graduados apunta a una evaluación formativa, donde se consideran que esta sirve para mejorar los procesos de enseñanza, y es vista como estrategia formativa; en ella se priorizan la comprensión de los contenidos desarrollados. Es importante recordar que las concepciones de los docentes acerca de la evaluación tienen gran relevancia sobre su práctica. La evaluación formativa es un aspecto clave para el aprendizaje. Como estrategia, el profesor inicialmente debe dar a conocer los objetivos de aprendizaje, los contenidos y cómo va a ser evaluado, es decir, qué se espera de ellos; luego, el docente debe recabar constantemente evidencias acerca de las necesidades de aprendizaje del discente durante su proceso, para ello puede utilizar valoraciones formales o informales como lo son las observaciones, diálogo en el aula. Con esta información el educador podrá hacer retroalimentación con la finalidad de mejorar la enseñanza y los aprendizajes; lo anterior sin perder de vista el contexto, el cual es una categoría importante a tener en cuenta a la hora de evaluar los aprendizajes (Kippers, Wolterinck, Schildkamp, Poortman, & Visscher, 2018). En este sentido, la evaluación formativa puede verse como un concepto que abarca varios enfoques para usar la evaluación con la finalidad de apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Van der Kleij, et al., 2015; Schuwirth & van der Vleuten, 2018) En este proceso el docente y discente reflexionan y establecen un diálogo sobre la práctica educativa diaria, apoyados en la observación y la experiencia misma, de tal manera que permitan tomar decisiones para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

Por otra parte, la evaluación debe verse como un componente transversal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se privilegie un aprendizaje integrador (contenidos, social, cultura, valores) y el estudiante participe de manera activa en el proceso; el rol del docente debe ser de facilitador en el acto educativo. La práctica evaluativa debe promover la gestión del aprendizaje a partir de la autorreflexión y autorregulación del proceso (Cano y Teherán, 2016). Para el desarrollo de una prácticas evaluativas efectivas, es necesaria la cualificación del docente acerca de la evaluación, formas y estrategias con el fin de favorecer a una evaluación formativa, integradora, holística, donde se tenga en cuenta el contexto y la experiencia misma. Cuando se evalúa a partir del aprendizaje experiencial se obtienen mejores resultados y un aprendizaje más efectivo; esta estrategia de aprendizaje basado en la experiencia impulsa la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, logrando mayor compromiso y desarrollo de las competencias. Según Leal-Rodríguez & Albort-Morant (2018), el fomento de estrategias de aprendizaje experiencial motiva y favorece la comprensión de los estudiantes de los conceptos teóricos y conduce a mejorar su desempeño.

Configuración de la docencia

La formación docente es un proceso dinámico, integrador, continuo, en el que convergen elementos diversos, como lo didáctico, metodológico, epistemológico, lo social, el contexto, la comunicación, entre otros. Esta formación posibilita en los estudiantes el desarrollo de las competencias desde lo cognitivo, procedimental y volitivo, su despliegue dentro y fuera del aula influye en el aprendizaje y, por lo tanto, en el desempeño del estudiante.

Tabla 5
Configuración de la docencia: Frase que mejor define
la forma de enseñar del docente

Indicadores	Resultado destacados	
	Número	Porcentaje (%)
Doy mis clases con base en mi formación pedagógica.	84	76
Enseño con base en la reflexión-investigación sobre mi práctica docente.	21	19
Enseño siguiendo mi sentido común y mi experiencia personal.	1	0.9

Fuente: elaboración propia (Martínez, 2017)

En el estudio a los graduados de la maestría en educación, el 77 % seleccionó la siguiente frase como la que mejor define la forma en la que enseña: “Doy mis clases con base en mi formación pedagógica”. Esta configuración de la docencia devela que la formación pedagógica para ellos es un aspecto clave que permea su PP. La formación docente, según Mesa, Díaz, León, Cruz, López, Iglesias y Chaviano (2003), “es un proceso continuo de adquisición, construcción y reconstrucción de conocimiento, habilidades y desempeño docente, la práctica docente es el eje formativo estructurante” (p4) Esta formación va encauzada a favorecer el aprendizaje de los estudiantes, apoyada de estrategias innovadoras, integradoras, que tengan en cuenta la diversidad existente en el aula, sus necesidades y el contexto, con un sentido crítico y creativo desde la PP para un aprendizaje real y significativo en el estudiante.

La formación docente debe desarrollarse desde una postura crítica con el propósito de generar transformaciones en los contextos donde se desarrolla la PP; debe ser asumida con

un proceso que exige una labor caracterizada por un compromiso social y académico. En este proceso se forma para desarrollar competencias y capacidades orientadas hacia la interpretación y comprensión de la realidad educativa, profundizando en las dimensiones sociales, culturales, cognitivas y personales, las cuales, una vez el profesor en formación ingresa al campo laboral, se despliegan y reflejan en la práctica educativa poniendo a prueba todo el conocimiento adquirido durante su formación. Estas habilidades adquiridas durante su preparación como educador deben ser adaptadas según el contexto y las necesidades que encuentre en los ambientes escolar es como parte de la realidad social de los estudiantes. En ese mismo orden de ideas, la dinámica del acto educativo es que, a partir de la experiencia desarrollada, de su análisis, reflexión y comprensión, se genere conocimiento como parte de un proceso constante de indagación y búsqueda de soluciones a la problemática hallada en estos escenarios escolares.

CONSIDERACIONES FINALES

La PP están permeadas de las concepciones de maestro y de su formación pedagógica; el docente, como mediador del proceso formativo, debe reflexionar de manera permanente acerca de su práctica y los supuestos que la sustentan para mejorarla y/o fortalecerla; en esa dinámica reflexiva se construye y reconstruye conocimiento y se resignifica la labor docente. Desde esta perspectiva, la reflexión, la crítica y la aceptación de la incertidumbre se erigen como componentes determinantes y claves para la resignificación de la Práctic

tica Pedagógica, donde reconstruya su pensamiento y acción otorgándole nuevo significado a su quehacer, orientado a emancipar el conocimiento propio de su docencia como el del estudiante en relación con el aprendizaje; todo esto se logra con la articulación de la experiencia, teoría e investigación de la práctica educativa.

Durante la PP, se generan nuevas experiencias y aprendizajes que van transformando el conocimiento y resignificando el acto educativo; se crean nuevas estrategias, didácticas y metodologías para abordar la enseñanza que tributen a una educación de calidad. De lo anterior se deduce que la PP debe ser flexible, dinámica, adaptarse al contexto en el que se encuentre, pero siempre está permeada por la formación que se recibió. No cabe duda que los procesos de formación docente configuran la Práctica Pedagógica al igual que los entornos y demandas del contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Balvuenza, D. S., Granados, O. A., Soler, M. E., y Polo, O. M. (2016). *Matemática escolar apoyada con herramientas computacionales*. ISBN: 978-958-8921-08-2. Barranquilla, Colombia: Educosta.
- Cabrera, J., y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, pp.1-9. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>

- Cano Molano, L. M, y Teherán Valderrama, A. A. (2016). Modelo de gestión del aprendizaje en ciencias básicas médicas: un corte transversal. *Investigación en educación médica*, 5(18), 93-101.
- Castel, A. F. G. (2018). La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. *Educación em Revista*, 34(69), 325-339.
- Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., & Rodríguez Mantilla, J.M. (2018). The integration process and pedagogical use of ICT in madrid schools [El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos Madrileños]. *Educación XX1*, 21(2), 395-416. doi:10.5944/educXX1.17907.
- Flores, J. I. R. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Barbecho Revista de Reflexión Socioeducativa*, (36).
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la Acción Comunicativa I*. México.
- Kippers, W. B., Wolterinck, C. H., Schildkamp, K., Poortman, C. L. & Visscher, A. J. (2018). Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, (75), 199-213. doi:10.1016/j.stueduc.2018.05.004
- Leal-Rodríguez, A. L. & Albort-Morant, G. (2018). Promoting innovative experiential learning practices to improve academic performance: Empirical evidence from a Spanish Business School. *Journal of Innovation & Knowledge*, 4(2), 97-103. doi: 10.1016/j.jik.2017.12.001.
- Martín, A. H., López, E., y González, J. (2013). Reflexiones sobre la Sociedad de la Información y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En E. Corbi, E. López

- Meneses, F.M. Sirignano, J.L. Sarasola, y J. González, (Dir.). *II Seminario científico Internacional sobre Formación Didáctica con Tecnologías Web 2.0*. Sevilla, España: AFOE
- Martínez Royert, J. C. (2014). *Modelo de evaluación del Proceso de Atención de Enfermería* [tesis doctoral]. Universidad del Atlántico, Atlántico, Barranquilla. doi: 10.13140/RG.2.2.35792.00000
- Martínez, G. P. (2010). La caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en la educación superior, una visión integradora. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5). Cuba.
- Martínez, J. C. (2017). Prácticas evaluativas del proceso de atención de enfermería: una visión de docentes y estudiantes. *Revista Cuidarte*, 8(1), 1459-75. doi: 10.15649/cuidarte.v8i1.351
- Medina-Cruz, H., Lagunes-Domínguez, A., & Torres-Gastelú, C.A. (2018). Perceptions of Secondary School Students about the use of ICT in their Science Class. *Información tecnológica*, 29(4), 259-266. doi: 10.4067/S0718-07642018000400259.
- Mesa, M. C., Díaz, L. L., León, C. M. I., Cruz, R. G., López, G. B., Iglesias, C. C. y Chaviano, O. V. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-15.
- Muñoz-Repiso, A. G. V., Gómez-Pablos, V. B. y García, C. L. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, (42), 65-74.

- Niño, M. S. y García, P. L. (2011). Prácticas pedagógicas e innovación: estudio de casos en el contexto colombiano. *Perfiles libertadores*, 7, 153-167. ISSN: 2248-5724.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona, España: Graó.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- Salvador, C. C., Villach, M. J. R. y Álvarez, R. C. (2017). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(21).
- Schunk, D. H. (2008). Attributions as motivators of self-regulated learning. En D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman, (eds.). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp.245-266). Nueva York, USA: Taylor & Francis.
- Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. (6ta. ed.). ISBN: 978-607-32-1475-9. México: Pearson.
- Schuwirth, L. W. T. & Van Der Vleuten, C. P. M. (2018). How 'Testing' has become 'Programmatic Assessment for Learning'. *Health Professions Education*, 5(3), 177-184. doi: 10.1016/j.hpe.2018.06.005
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.

- Van Der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Driessen, E. W., Govaerts, M. J. B. & Heeneman, S. (2015). 12 Tips for programmatic assessment. *Medical Teacher*, 37(7):641-646
- Vigotsky, L. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.123-140). España: Crítica-Grijalbo.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos*. Barcelona, España: Crítica.

Cómo citar este artículo:

Martínez Royert, J. C., Morales Camacho, M., Lloreda Gracia, D. J., Soto Salas, H., y Useche Rodríguez, L. (2018). Una mirada hacia las prácticas pedagógicas del docente con formación de alto nivel. En J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramírez, y V. Romero Mendoza (Comps.), *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* (pp.97-137). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Calidad de la Educación y Política Educativa: emergencias, tendencias y tensiones

Héctor Manuel Soto Salas¹,

Judith Martínez Royert²,

Deny Lloreda³,

Maribel Morales⁴

INTRODUCCIÓN

Este escrito es producto de una investigación⁵ llevada a cabo en instituciones formadoras normalistas de distintos contextos: Barranquilla (Atlántico), Corozal (Sucre); San Juan del Cesar (Guajira), Caicedonia (Valle), en el escenario del debate

1 Licenciado en Ciencias Sociales y Económicas, UPTC-Tunja; Magíster en Educación, UJaveriana-UniNorte; Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico-Rudecolombia; Miembro del Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja(RELEDUC); Evaluador Nacional del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar-Barranquilla; Par Académico del Ministerio de Educación Nacional. hsalas@cuc.edu.co

2 Doctora en Ciencias de la Educación, Docente Investigador Universidad Simón Bolívar. Miembro del grupo Releduc. Par evaluador reconocido Colciencias. (nombre de pluma: Martínez-Royert, Judith Cristina). judith.martinez@unisimonbolivar.edu.co

3 Magíster en Biología, doctoranda en Ciencias de la educación de la Universidad Simón Bolívar; Miembro del Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja(RELEDUC); Par evaluador reconocido Colciencias. deny.lloreda@gmail.com

4 Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Administración y Supervisión Educativa, Licenciada en Lenguas Modernas Especialidad Inglés-Español. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar-Barranquilla. Docente de Lengua Castellana del Distrito de Barranquilla. Miembro del Grupo de Investigación RELEDUC, Par evaluador reconocido colciencias, Investigador Asociado COLCIENCIAS 2017. mmorales31@unisimonbolivar.edu.com. maribel.morales@gmail.com

5 Soto Salas, Héctor (2014), Pertinencia de las escuelas normales superiores en la formación de maestros: contexto de la emergencia y tensiones religantes con la educación superior y calidad de la educación. Tesis Doctoral-Universidad del Atlántico-Rudecolombia, Barranquilla, Colombia.

con el Estado por la inexistencia de criteriología en política pública para la educación de la infancia y de un Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

No obstante, desde la visión de “calidad total” se crea el concepto de *calidad* (general) y de *calidad de la educación* (particular), muy diligentes y, como tal, conflictivas, generalizando el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación, y en consonancia, el de las instituciones formadoras de docentes a través de las acreditaciones, en el supuesto implícito que el cambio educativo ocurre en el marco de la transformación institucional.

En este tramo del tercer milenio, desde prolíficas y autorizadas voces la alarma sobre la crisis de la educación y de la escuela se ha acentuado. Ambas crisis no son coincidentes pero se condicionan recíprocamente. Existen muchas hipótesis sobre ellas, pero es concurrente que la crisis de la institución escolar es reflejo de otras más profundas en la sociedad, pues siguen tendencias sociales. En la educación que se brinda en ella se ha centrado la solución de muchos problemas globales de la humanidad: desarrollo social y democracia, participación, equidad, preparación para el trabajo, formación ética y moral, personalización y socialización de niños y jóvenes. La escuela trabaja el pensamiento y la formación en el espíritu científico, la creatividad, los saberes y conocimientos. No obstante, el mundo parece andar en contravía de esos deseos. (Posada, 2005, p.4)

El componente de calidad que se introduce en la definición institucional, de alguna forma se relaciona con la función administrativa que el Estado introduce como dispositivo para garantizar la eficiencia de los procesos que hacen parte de su misión, concepto que proviene de la economía. Este componente eficientista tiene defensores y críticos. Los primeros aluden que hace parte de la transformación en la visión de educación alcanzada por el Ministerio de Educación Nacional, como organismo estatal; los segundos plantean: ¿hasta dónde estos discursos son una excusa para eludir la responsabilidad de otros procesos, organizaciones y actores sociales?

El contexto de la calidad de la educación

La calidad de la educación se ha interpretado desde enfoques macrosociales basados en la eficiencia, eficacia y efectividad administrativas. Seguidamente, se ha asumido en el contexto de las organizaciones educativas, llegando a centrar la atención en las actividades de la práctica pedagógica, la deserción escolar, la cobertura, la gestión, el currículo, entre otros.

Por lo tanto, es necesario ver esta época de reformas⁶ no solamente como un período de cambios técnicos indispensables para adecuar los sistemas educativos a las exigencias del cambio económico y tecnológico, sino como una oportunidad de superar la crisis educativa con nuevas maneras de construir y comprender lo que la educación misma significa para el cambio y la transformación humana y social. En ese sentido, es impor-

6 Para el caso de Europa, leer la Declaración de Lisboa del año 2000: convertir a la Unión Europea en la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (Tarabini Castellani & Bonal Sarró, 2011).

tante vincular calidad educativa con el propósito social de las políticas de reforma, de propiciar efectivamente la calidad de los educadores (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, Documento Publicado, 2013)⁷.

Existen temas polémicos, cruciales, de dimensiones macro y microsociales relacionados con la calidad de la educación. Entre los macrosociales hayamos: educación como deber, derecho y servicio público, administración y descentralización educativa, globalización, sociedad del conocimiento, desarrollo humano y reformas educativas. Entre los temas microsociales, el rol de la organización escolar, la cultura organizacional, el aula, la clase, los maestros y la familia (Posada, 2010).

Una educación de calidad y su logro se vincula con el dominio de las tensiones, hoy de gran relevancia, entre lo global y lo local, lo universal y lo singular, lo espiritual y lo material, la tradición y la modernidad; en este aspecto, algunos consideran que la modernidad, en tanto proyecto social, no se ha completado aún, que la modernidad ha equivocado los modos, pero no los objetivos (Avendaño, et al., 2000); otros afirman que

...muchos de nosotros aún continuamos siendo medievalistas cuando nos enfrentamos al aprendizaje. A pesar de que necesitaríamos aprender a convertirnos en posmodernos dispuestos a seguir la gran aventura intelectual que, a pesar de nuestra

⁷ Documento producto de seis Encuentros Nacionales 2012-2013. (MEN, Facultades de Educación, ASCOFADE, Escuelas Normales Superiores, ASONEN, Secretarías de Educación, Academia) hacia la construcción de un nuevo Sistema de Formación de Educadores y establecimiento de política.

supuesta inclinación por la vida intelectual hemos rehusado emprender (Raschke, 2003, citado por Esteve, J. 2003); de igual manera, el avance del conocimiento y la capacidad del ser humano para incorporarlo.

Existe un micromundo de la educación y la escuela, donde se realiza el acto y hecho educativo, y es el aula, donde se construye la calidad de la educación, y desde la educabilidad⁸, condición primordial del proceso educativo, en donde se aprende, se desaprende, se forma y se deforma. Sin embargo, en nuestra realidad, en el aula predominan los formalismos metodológicos y la normatividad disciplinaria, asumidos como medios para poder “dictar la clase” y lograr así la llamada “*transmisión de conocimientos*”, contraponiendo la educabilidad (como hecho educacional, el poder ser educado, en términos aristotélicos) con la enseñabilidad (en su proceso cognoscitivo). Ello representa una cultura escolar, la cual, se debe transformar desde el concepto de mejora de la calidad de la educación.

En este proceso de transformación interviene otro tema vital en el estudio de la calidad de la educación: el papel del maestro en la clase y el aula.

El educador y su formación representan el asunto central del cambio educativo en una época de transformaciones sustanciales de la sociedad. La manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el

8 “La educabilidad es posible, porque el hombre es capaz de aprendizajes, tanto escolares como de comportamiento. Y el hombre es educable, porque puede comunicarse, en una doble esfera: la del saber y la de la relación personal” (Fermoso, 1990).

funcionamiento de un sistema educativo (Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, Documento publicado, 2013).

La relación educativa, entre las personas que intervienen como agentes del proceso educativo, se aspira a que contribuya a despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía (cognitiva y moral), fomentar el rigor intelectual creando las condiciones necesarias para el éxito del aprendizaje desde la enseñanza (ni el acto de enseñar ni el de aprender pueden ser concebidos por separado, sin que formen parte simultánea del acto pedagógico, señala Fermoso (1985), aunque otros, como Zubiría (2016), expresan que el problema de la educación es el desarrollo, no el aprendizaje. En últimas, los niños deberían ir al colegio a aprender a pensar, aprender a comunicarse y aprender a convivir. Por tanto, es necesario presentar la relación información y conocimiento en forma problemática, en conexión con los contextos particulares y colocándolos en perspectiva, posibilitando al educando establecer los nexos entre la solución de problemas concretos y otros interrogantes de mayor alcance. La relación educativa entre el trabajo académico y la condición de ser referido, relacional y dialógico del educando, es la esencia del proceso pedagógico.

La relación pedagógica es la condición esencial de una influencia profunda sobre las motivaciones que orientan la afirmación del yo y el ejercicio de la vida intelectual. La importancia de las relaciones afectivas se pone de manifiesto si se considera el ob-

jetivo educacional general, el desenvolvimiento de la personalidad. (Leroy, 1970)

En ese orden, contribuir con la formación de la personalidad del educando es otra tarea vital de los maestros. Favorecer la formación de juicios y el sentido de responsabilidad individual, a través de fuertes mediaciones, es cada vez más apremiante en las sociedades modernas. Por ello, los maestros han de afrontar nuevos quehaceres, con cambios de mente, materia, energía y lo relacional, para convertir la organización escolar en un lugar más atractivo para los educandos y posibilitar las claves para comprender y vivir en la sociedad del conocimiento. Así las cosas, la formación y profesionalización de los maestros adquiere un sentido más amplio, novedoso y enriquecedor, como agentes mediadores de las interacciones

...como ha señalado la UNESCO en diversas ocasiones, los profesores son el factor clave de la calidad de la educación. En Europa, nunca ha tenido éxito una reforma educativa que se haya querido llevar a cabo sin contar con la colaboración y la aceptación del profesorado. (Prats y Reventós, 2005)

En esta línea de pensamiento, identificando al educador como protagonista del cambio actual de la educación, y desde la concepción de la escuela como organización de aprendizaje, es necesario repensar también las relaciones escuela-familia para reconstruir su entramado, dado que igualmente la familia ha sufrido transformaciones significativas en el proceso de emergencia global de la sociedad actual. Se requiere un nuevo contrato que adecúe la escuela a los cambios en los vínculos y la composición de la familia

¿Cómo se concibe el maestro para una educación de calidad?

Para dar respuesta a la pregunta, se acude a lo expuesto en el documento ya referenciado, como consenso del debate adelantado al respecto, el cual se apoya en Angulo (2012) para señalar cierta tipología que ubica dos categorías:

En primera instancia señala la existencia de una concepción del docente construida desde la práctica, que encarna en sí una postura sociocrítica, cuyo principio fundamental consiste en reconocer en profundidad el potencial de la práctica del educador y su dinámica propia a partir de la interrelación de sus actores sociales: los docentes, directivos docentes, estudiantes y/o los demás integrantes de la comunidad. Tal concepción está mediada por la construcción propia de una aptitud humanista y liberadora por parte del educador, a partir de lo que Freire (2004) denomina los “saberes del educador”; algunos de ellos constituyen en sí mismo, desde su planteamiento social, un reto ético-político para el educador y su ejercicio docente, independiente de su concepción propia.

En segundo lugar, se señala una concepción del educador construida desde una aproximación teórica, justificada a partir de una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica, y que según Contreras (2001) comporta tres miradas distintas del ser educador: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico.

Experto técnico. También denominado enfoque tecnocrático por Giroux (1997). Según Angulo (2012), en la concepción el

educador como experto técnico, (...) el ejercicio docente se ve limitado por un desempeño pragmático representado en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico que ha sido generado por la investigación científica. En este sentido, Freire (2004) confiere al experto técnico como un educador, un carácter reduccionista, al definirlo como un sujeto hábil en la transferencia de saberes, ejercitador de destrezas y muy poco formador.

Profesional reflexivo: Según Contreras (2001), esta concepción se construye a partir de los planteamientos de Schön (1987), que ante el reconocimiento de la enseñanza como fenómeno multidinámico, reconoce del educador diferencias sustanciales entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción. (...). El primero se hace observable en la solución del problema, pero no en comprender cómo se soluciona el problema. El segundo hace referencia al conocimiento vinculado a la reflexión en la acción, supone hacer uso por parte del educador de la capacidad reflexiva para evaluar, reorganizar y ajustar situaciones, posturas, comportamientos modelos y métodos (...).

Intelectual crítico: potencia una mirada analítico-crítica que cuestiona las políticas, las dinámicas sociales y las estructuras institucionales; critica el carácter focal del análisis reflexivo, pero la diferencia en la falta de precisión (...) del tipo de reflexión como en la definición de la situación o fenómeno objeto del análisis reflexivo (Sistema Colombiano de formación de Educadores y Lineamientos de Política, 2013).

En síntesis, la calidad de la formación permanente de un docente y su tipología que caracteriza el asumir el acto y el hecho educativo es la clave para una educación de calidad. Esta es una premisa que se está destacando en los países con mejores resultados en las pruebas internacionales.

En este aspecto, un tema de capital pertinencia es el papel que juegan los exámenes y las pruebas académicas estandarizadas aplicadas a los educandos con fines de evaluar la calidad de la educación. Es una cuestión bastante polémica y de fuerte debate académico, que va desde la negación absoluta de dichos exámenes hasta la reverencia ante los mismos. Se ha avanzado, aunque levemente, hacia una posición que asume la evaluación de la calidad en forma integral, que considera no solo a los educandos, sino también a los maestros, directivos y a la organización escolar como sistema. Mirar hacia una evaluación integral de la calidad de la educación es una tendencia que gana terreno cada vez más.

En Colombia, con leves diferencias, compartimos con los otros países latinoamericanos y caribeños los logros y las deficiencias en calidad de la educación, así como las costumbres nocivas atentatorias contra ella. De manera concluyente, la calidad de la educación en cada país es parte integral de la problemática social internacional, sobre todo cuando somos miembros de una cultura con similares historias.

La relación entre la pobreza expresada en bajos índices de desarrollo humano y grandes diferencias socioculturales, aun de sus grandes riquezas naturales, y el nivel educativo,

desarrollan carencias que se convierten en causas para que broten y persistan bajos niveles de calidad de la educación. Las cifras actuales del Departamento Nacional de Estadística (DANE) muestran que la pobreza alcanzó el 28 % para la población colombiana, un aumento del 0,72 % con respecto al año anterior (2015), y la región Caribe muestra cifras superiores con respecto a otras ciudades del país; no tiene un horizonte favorable con un porcentaje promedio de pobreza del 32,5 %⁹. En materia de resultados de las pruebas ICFES, por ejemplo, la tendencia a promedios “bajos” e “inferiores” se ha mantenido desde hace 25 años¹⁰; los resultados entre municipios, colegios públicos y privados, jornada de estudio y géneros marcan serias diferencias como una especie de reflejo de la estratificación social del país y la región: una calidad de la educación con unos niveles medios y altos concentrados en pocas ciudades centrales, y una baja calidad en la periferia del territorio nacional, producto de la distribución inequitativa entre un departamento con otro.

Al respecto del rol del ICFES y los resultados de la evaluación nacional, es conveniente destacar las expresiones de un director del mismo, como es el caso de Margarita Peña, en su calidad de directora del ICFES, en entrevista concedida para la revista *Dinero*:

⁹ “Con excepción de Barranquilla, que pasó de 22 % a 21 % en 2016, la situación en las otras ciudades no mostró mejorías. Montería, por ejemplo, presentó un aumento de 23 puntos porcentuales en la pobreza (31 % en 2016); igualmente Cartagena pasó de 26,2 % en 2015 a 29,1 % en 2016. En pobreza extrema, las principales ciudades de la costa Caribe aumentaron el doble la proporción de personas en condición de pobreza...” (*El Heraldo*, 2017, marzo 26, p.7B).

¹⁰ Ver investigación publicada en Posada Álvarez, Rodolfo M. Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes, El caso de la región Caribe colombiana. Bogotá: Santillana. 2005.

¿Qué muestran los resultados de las pruebas Saber, de este año en términos de calidad?

Se observa estabilidad en los puntajes promedio de los estudiantes que están próximos a terminar undécimo grado.

¿Y persisten grandes brechas?

En el país hay todavía grandes inequidades en las oportunidades de aprendizaje de los diferentes grupos. Por ejemplo, las condiciones socioeconómicas de la población son un factor que incide sobre los resultados. Estudiantes cuyos padres tienen un mayor nivel educativo y que tienen acceso a determinados bienes culturales (periódicos, revistas, computadores, Internet) tienden a tener puntajes más altos en las pruebas.

¿Es cierto que los exámenes para el calendario B son más difíciles pues hay una mayor proporción de colegios privados en este segmento?

Las pruebas aplicadas por el ICFES son estandarizadas. Se utilizan los mismos criterios de medición para toda la población objetivo, lo que garantiza la igualdad de condiciones para todos ante las pruebas que van a presentar, sin discriminación de ningún tipo. Además, el ICFES utiliza una metodología internacional para la construcción de las pruebas que asegura su validez y confiabilidad, así como la comparabilidad de los resultados en el tiempo y entre los diferentes grupos de referencia, por ejemplo, colegios oficiales y privados, niños y niñas, niveles socioeconómicos, regionales del país.

¿Qué es un buen colegio?

Esta es una pregunta compleja, pues son muchos los factores que entran en juego en el trabajo escolar y que pueden hacer la diferencia entre un “buen colegio” y otro que no lo es. Los resultados en pruebas externas Saber 11 no son el único indicador de calidad de un establecimiento educativo. Una escuela eficaz agrega valor, pues logra que sus estudiantes obtengan resultados superiores a los que se esperarían dada sus condiciones personales, sociales, económicas y culturales.

¿Qué opinión le merecen los resultados de la evaluación en las pruebas nacionales?

“Evaluar no tiene ningún sentido si los resultados de esa evaluación no son conocidos, discutidos y sobre todo utilizados para plantear planes de mejoramiento en todos los niveles”, por esta razón, el reto más importante en su nuevo cargo es lograr que la información sobre resultados de calidad fluya de forma comprensible y, al mismo tiempo, genere compromisos frente a los diferentes actores del sector.

Estas declaraciones de la directora del ICFES reafirman las críticas de diversas voces sobre la crisis de las políticas, normas, planes, programas, proyectos, medios y estrategias para la calidad educativa y su implicación en el desarrollo a escala humana para niveles de vida digna. Es clave en su pronunciamiento el reconocimiento, entre otros, del estancamiento de la calidad educativa en los últimos cinco años, y de igual manera distingue, entre otras causas estructurales, factores de división político-administrativo de orden centra-

lista protuberante de desigualdad en la calidad, como es la diferencia entre departamentos ricos y pobres, municipios, zonas urbanas y rurales, tipos de colegios y niveles socioeconómicos, cuyos efectos se manifiestan en la calidad de vida y los resultados en evaluaciones nacionales e internacionales revelan que en el país hay todavía grandes inequidades en las oportunidades de aprendizaje (Peña, 2011, p.91-92). Y se puede inferir, que en estos momentos, la educación no está jugando el papel contra la inequidad, la exclusión, la pobreza, según los fines y finalidades deontológicos del proyecto político y proyecto cultural nacional (C.P. de Colombia y Ley General de Educación).

Desde esta perspectiva, existe una yuxtaposición entre la estructura política y administrativa del país, su política de calidad y el sistema nacional de evaluación con lineamientos de valoración y acreditación de calidad, lo cual exige revisión para avanzar en los cambios políticos necesarios, sobre todo en dos aspectos macros: el uno, los efectos del centralismo en un país de regiones y multicultural, es un compromiso ineludible. El otro, superar las limitaciones propias de las pruebas estandarizadas y de sus resultados como indicadores únicos de calidad, cuyas valoraciones poseen el riesgo de interpretaciones sesgadas e injustas sobre el desempeño de los educandos y las organizaciones escolares, al margen de los contextos socioculturales concretos y la exclusión de la comunidad educativa. Cuando se habla de indicadores, debe entenderse la contextualización para construir, cuantitativa y cualitativamente, un sistema de información (nacional, y para cada institución y la formación del maestro), En la esfera

de los lineamientos de política, para contextualizar las macropolíticas que dan origen a planes, –como los decenales de educación, por ejemplo, Plan Decenal 2006-2016, en el cual se consolidó la perspectiva de calidad con la definición de los estándares básicos de competencia, y la evaluación en las distintas instancias del sistema educativo (de los aprendizajes, del docente y de los directivos docentes e instituciones) todo ello acompañado de los planes de mejoramiento Plan Sectorial Educativo 2010-2014 Educación de Calidad, el Camino de la Prosperidad”, el cual estableció cinco proyectos estratégicos para desarrollar esa política de calidad (Transformación de la calidad educativa; Formación para la ciudadanía; Calidad para la equidad; Aseguramiento de la Calidad Educativa en los Niveles de Preescolar, Básica y Media, y el Programa Nacional de Formación de Educadores).

Las distintas voces cuestionantes de la ausencia de políticas estatales y gubernamentales, y del balance de las existentes, provienen de diferentes sectores y actores sociales, como los maestros, gremios, la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), asociaciones, la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), organismos multilaterales e internacionales, como la OCDE, a la cual Colombia quiere pertenecer, críticos y expertos como, por ejemplo, Rudolf Hommes, quien señala:

La idea de mejorar la calidad de los maestros de educación básica y secundaria, elevarles su ingreso y su estatus es impostergable. El sistema de educación superior es vetusto, credencialista, excluyente, elitista y necesita nuevas dinámicas que se acerquen a las necesidades. Es necesaria una reforma a fondo

de la obsoleta Ley 30 de 1992. (Hommes, *Diario El Universal de Cartagena*, 2011; Hommes, 2014, abril 13)

Moisés Wasserman sentencia:

No hay noticias de una verdadera política de Estado en el campo de la educación. El CESU, propondrá una política de Estado en vez de ley. El sistema para aseguramiento de calidad que existe hace agua. La tipología institucional es un relajo. Política de Estado sin ley no es garantía.

(Wasserman, Moisés 2014, *El Tiempo*, febrero 21)

Académicos, como Jairo Parada en su columna del diario *El Herald*o, de Barranquilla, señala:

“La protesta de los estudiantes en el 2011 es por una educación superior incluyente, libre del mercado, del corporativismo y pertinente”.

Y desde la sociedad civil, periodistas como Juan Gossáin, en una entrevista al diario *El Tiempo*, y cuyas expresiones en esta cita reflejan una tendencia (empresarial) sobre el concepto de pertinencia, profesionalidad y competitividad, la cual sitúa la relación entre pertinencia y calidad de la educación, dice lo siguiente:

Otro factor de mala calidad en la educación colombiana es la falta de pertinencia. Y pensando en esta, uno se pregunta si Colombia está produciendo los profesionales que necesita. La respuesta es un sólido no. No hay relación entre lo que necesita las empresas y lo que ofrecen los profesionales, y esto genera

sobrecostos y pérdida de competitividad empresarial pues hay que reentrenar a los egresados. (Ramírez, en Gossain, 2014).

Estas citas sobre el asunto de la calidad y políticas educativas son el reflejo de las tendencias y tensiones en el seno de la sociedad colombiana inmersa en una planetarización de la educación producto de la globalización que llegó para quedarse y sus políticas de mundialización.

La problemática de la calidad de la educación.

Tensiones y tendencias

Existe literatura en torno a la problemática de la calidad de la educación, según el ámbito en el cual se contextualice. No obstante, su búsqueda mediante las reformas y políticas educativas encara tensiones y tendencias que las afectan, verbi gracia, entre otras, a continuación:

La tensión entre lo mundial y lo local, la tensión entre lo universal y lo singular (entre la mundialización de la cultura y el respeto a las culturas locales), y la tensión entre el largo y corto plazo (la influencia de lo efímero) (Delors, 1996). Otras son el reto de la globalización, la esquizofrenia de las reformas, la interacción dialéctica entre reforma e innovación y la fundamentación educativa (los fines de la educación) (Martínez, 2005). Las tensiones desde los bajos perfiles académicos de los aspirantes a docentes, pasando por los tipos y necesidades reales de la formación y capacitación “remediadora”, responsabilidades y evaluación para la acreditación (Cuenca, et al., 2007)

Para Braslavsky (2008), la tensión está en otorgarle a la relación bidireccional de democracia y educación un significado histórico. Y según otra investigadora las tensiones de la calidad está en el sentido de una educación heurística (Correa, 2013).

La aparición del concepto de calidad de la educación se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultado, de calidad de producto final que suscita resistencias, por el hecho de que bajo estas ideas suelen situarse los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente como algo semejante a un obrero de línea, que aplica paquetes instruccionales cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por elementos casi aislados que recogen el producto final.

Para los intereses de la investigación, dado que el proceso de autoevaluación de las instituciones de formación se propone como un proyecto de investigación con miras a la acreditación de calidad, o mejor, excelencia, es preciso reconocer la proposición del Estado sobre el sistema de aseguramiento de calidad (AC). Esta categoría debe ser necesariamente estudiada por encontrarse en la raíz de los procesos de autoevaluación en las Escuelas Normales Superiores (ENS), y en general en las Instituciones de Educación Superior (IES), a la luz de los referentes legales nacionales e internacionales y de la forma como sea interpretada y concebida depende en gran medida la directriz al proceso de investigación.

En esta materia de aseguramiento de la calidad existen serias discrepancias por las dificultades presentadas debido a la mirada solo técnica de indicadores, la distancia entre el

proceso y el informe de los pares, el lenguaje y la escritura de los informes, la función y el sentido dado a la condición y al acto de valoración, propia de la acreditación, lo que exige su replanteamiento por parte de las Escuelas Normales.

En esta misma dirección, al respecto, la mirada de este proceso “se distancia de la concepción de autoevaluación como un proceso técnico, orientado al logro de la Acreditación con base en la definición, ponderación y verificación de los indicadores y factores asociados con la calidad. Privilegia, más bien, un sentido de búsqueda de la excelencia académica” (Del Basto, 2013) para la acreditación de instituciones de educación superior y programas de formación. Propósito que bien puede ser ubicado en la acreditación de las Escuelas Normales en lugar de calidad, al entender que el aseguramiento de la calidad es un medio y no un fin, y debe adecuarse a los cambios.

En esa misma dirección, la búsqueda de la excelencia está en relación con la construcción de conocimiento porque las normales, al igual que las universidades, “interactúan con los acelerados cambios históricos en el conocimiento, la economía y la cultura, así como con el incremento de los problemas asociados al desarrollo social y de sostenibilidad económica y ambiental de los países” (Del Basto, 2013), por tanto, con respecto al mejoramiento continuo de la calidad como propósito de los procesos de autoevaluación, el CNA considera...

...que en ese orden de ideas la calidad de una institución o de un programa alude a la realización de su concepto, concepto que debe referirse a las características universales de la educación superior en general, a las características genéricas correspondientes al prototipo ideal definido históricamente para este

tipo de institución, y a las características específicas que le sean propias, según su misión, campo de acción y objetivos. Por lo tanto, el concepto de calidad, en la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o programa académico se presta dicho servicio, y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

La investigadora Lemaitre María José (2013) señala que la calidad y aseguramiento de la calidad son dos términos unidos, el primero se refiere a lo que sucede al interior de una institución, y el segundo es la manera de dar garantía pública de ello. Hay dos miradas en aseguramiento de la calidad: hacia atrás es identificar cuánto hemos avanzado resultado de las acciones. No se puede considerar un aseguramiento de la calidad por sí sola pues la presión sobre la educación superior (ES) y la educación terciaria está dada por unos cambios estructurales, demográficos y una mayor esperanza de vida; el aseguramiento de la calidad es una función vital para la ES contemporánea, compartida por múltiples actores.

Todo este proceso sobre el papel de la educación en los sistemas educativos y sistema escolar tiene un telón de fondo determinado por las políticas de globalización y mundialización, las cuales, sin duda alguna, constituyen la base de las reformas educativas en América Latina.

La rapidez de la información nos obliga a interactuar dejando a un lado lo idéntico para reconocer ahora la diversidad y la diferencia, la simultaneidad y la velocidad (el tiempo), pero sin olvidar la relación entre significado y contexto (Barnett,

2002). Posada (2008), desde otra perspectiva, lo llama “circunstancias externas”, para entender lo que se hace y se produce en un momento determinado, por ello, se señala que “...siempre actuamos desde y hacia contextos. El contexto en que nos encontramos prefigura cómo debemos actuar. (...) Por lo tanto, actuamos hacia un contexto que puede ser muy distinto de aquel desde el cual habíamos comenzado a actuar”. En consecuencia, todo lo que comunica un acto educativo, tiene sentido al hacer parte de los códigos construidos (histórica y socialmente) por sus comunidades.

El telón de fondo de las reformas educativas

La agenda que dominó las reformas educativas en la región ha ido, progresivamente, dependiendo de los dictados del neoliberalismo y sus consiguientes políticas que, en esencia, propugnan una filosofía de la pura lógica del mercado en educación (Bourdieu, 1999). Este proceso se ha ido consolidando junto con la privatización glorificada como parte de un mercado libre (Martínez, 2005), la descentralización y el avance de la iniciativa privada en detrimento de lo público, que ha destruido el papel del Estado como rector de los intereses públicos. Lo cual ha producido aumento de la pobreza, la inequidad, la no participación y la falta de una real democracia y libertad de los individuos.

Lo anterior ha conducido en materia de educación a un divorcio de las políticas educativas con la pertinencia de las necesidades de las localidades; un desequilibrio y desarticulación entre los niveles educativos de enseñanza primaria, secundaria y superior, a la construcción de una cultura de la calidad de la educación expresada en el sistema de medición de los sistemas educativos, a través de evaluaciones costo-beneficio

que conlleva a un *ranking* de instituciones, bajo los conceptos de eficacia y efectividad, que promueve el incremento de los estándares educativos y un acento extremo en las pruebas de aprendizaje (Martínez, 2005).

Este telón de fondo es la temática de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado, de las Conferencias Iberoamericanas de Educación, de los grandes programas de Calidad Total (como en Brasil y Chile) y de los proyectos, producto de las declaraciones y recomendaciones de las conferencias de ministros de educación (PPE, PROMEDLAC, MINEDLAC y PRELAC) auspiciados por organismos internacionales, como la UNESCO, OCDE, OREALC, Banco Mundial, los cuales son agenciadores y creadores de políticas de mundialización y globalización, cuyo fundamento y naturaleza es el mercado a la dimensión del globo descompartimentado y totalmente fluido, como dice Mattelart (2013).

Por ejemplo, organismos como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), compuesto por 34 gobiernos de América, Asia y Europa, se caracterizan “por buscar el mejoramiento de los estándares de vida mediante la promoción del crecimiento económico sostenible, la generación de empleo, la estabilidad financiera y el crecimiento del comercio mundial, bajo un firme compromiso con la democracia y las economías de mercado” (OCDE, 2000)

Considerado el hecho de ser quizás uno de los mejores mecanismos de acreditación de políticas públicas a nivel mundial, hace que los países busquen hacer parte de él para que sus políticas sean contrastadas al más alto nivel, y que busquen, cumplir con los más altos estándares internacionales en forma

creíble y práctica. Por tanto, ese es el carácter de los estudios, pruebas y proyectos que agencia este organismo, sobre los cuales se fundamentan muchas de las reformas educativas, que tienen como intención el mejoramiento de las instituciones educativas y las políticas públicas que las dirigen.

Sobre ese telón de fondo de las temáticas de las Cumbres y Conferencias Iberoamericanas de Educación de Jefes de Estados, de las políticas y Reformas Educativas, Pierre Bourdieu (2001, p.1) señala en un texto inédito titulado “Para un saber comprometido”¹¹:

Hay que llamar las cosas por su nombre. Por ejemplo, la política actual de educación de la UNICEF es decidida por el Transatlantic Institute, etc. Basta con leer el informe de la Organización Mundial del Comercio (OMC) sobre los servicios para conocer la política de educación que tendremos en cinco años. El ministro de educación nacional no hace más que transmitir las consignas elaboradas por juristas, sociólogos, economistas las cuales, una vez reciban su acabado jurídico, son puestas en circulación. (Le Monde Diplomatique, Février 2002).

Siguiendo al alcance de esta misma perspectiva, la autora Denise Najmanovich (2008, p.19) señala que en los Estados Iberoamericanos y los gobiernos se supone que

... la única forma de cambiar la educación es a partir de una Reforma Educativa... que es capaz de proveer todas las soluciones que la sociedad demanda. Esta voluntad reformadora es

¹¹ Este texto fue leído por su autor durante un encuentro en Atenas, en mayo 2001, con investigadores y sindicalistas sobre temas como Europa, la cultura y el periodismo y figurará en un libro que aparecerá en la primavera, *Interventions (1961-2001), Sciences sociales et action politique* (Agone, Marseille).

especialmente fuerte en todos los burócratas de la educación abanderados del cambio por decreto. Generalmente estos esfuerzos resultan fallidos, lo que no significa que estas reformas no cambien nada.

El fundamento de esas reformas educativas (de las Instituciones de formación inicial, de la universidad, de los programas de carreras) con los criterios de esa productividad, son inspirados en una lógica empresarial y toyotista (Ricci, 2003 en Martínez, 2005), cuyo resultado es el sofisma de crear sujetos competitivos. Estas reformas por su propia naturaleza no pueden tomar en cuenta la multiplicidad y heterogeneidad de problemáticas y recursos reales de las escuelas en sus muchas localidades y comunidades (Najmanovich, 2008).

En estas lógicas de las reformas educativas, la educación no es el objeto “*per se*” de atención, como dice Martínez (2005), sino que constituye un instrumento al servicio de otras políticas (empleo, políticas sociales, ambientalistas, de paz, entre otros). En esta lógica de las reformas educativas, por supuesto, se ubica el proceso de acreditación de las Escuelas Normales Superiores de Colombia. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que tenga como base el Proyecto Principal de extensión y mejora de la Educación Primaria en América Latina (UNESCO, 1959), el cual se continúa y consolida con el Proyecto Principal de Educación (PPE) que surge en la Declaración de México (1979) y que se pone en marcha en 1981.

Las Organizaciones y la Calidad de la Educación

MATRIZ: Las entidades ante la formación docente y la calidad de la educación en Colombia

PERSPECTIVAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y CALIDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA		
FECODE	EL ESTADO	ASONEN
(Fragmentos de la presentación de Alfonso Tamayo, el 5 de mayo de 2014): Colaborar con la política pública; cita dos momentos: No confundir política pública con política de gobierno. Ante el Documento del MEN, "Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación", que la comunidad tenga más plazo para discutirlo. La formación de un maestro necesita cuatro cosas: Necesita relación con el conocimiento. Necesita un proyecto ético, por el compromiso con el futuro del país, de nuestros hijos; es la pregunta por construir ciudadanía (Dewi). La formación de un maestro necesita la pedagogía, como el saber pedagógico, es lo que le da identidad como intelectual y formación específica para actuar en forma autónoma ante el discurso gubernamental. El lenguaje del maestro no se puede cambiar por el de la gerencia. Es necesario ampliar el concepto de calidad, las pruebas son solo referentes y se reducen a lenguaje y escritura. Recomendaba leer el libro <i>El reino del error</i>, para el asunto de las competencias. Es necesario revisar la evaluación como proceso terminal de resultados, la evaluación es hermenéutica. Acorde con los paradigmas, en este mundo globalizado y de liberalismo económico, es necesario revisar la identidad docente.	(Fragmentos de la presentación de la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, el 5 de mayo de 2014). Hay que producir el redescubrimiento del maestro porque: -Se eclipsó, atendió otras prioridades -El maestro está hoy en el centro de la política educativa, lo cual implica liderazgo pedagógico del MEN y de las Secretarías de Educación. Para ello, se han establecido los lineamientos pedagógicos –me enorgullezco– para todos los ciclos de formación; y comenzamos con la primera infancia, lineamientos que entregaremos en los próximos días. -El MEN no solo administra y gestiona, es necesario que recupere el liderazgo pedagógico. -Es necesario elevar la calidad de los maestros y para ello elevar la calidad de los programas de formación, replantear totalmente la formación. -En Colombia hay 781 programas de formación, 439 Licenciaturas. De todos ellos, solo el 16 % tiene acreditación de Alta Calidad. -La pregunta es: ¿Cómo elevar la calidad de los programas de formación? -La necesidad de establecer un marco normativo. Para ello creamos la Sala de Educación en CONACES (hace unas semanas); la renovación de los registros. -Con respecto a las escuelas normales superiores, hay 137; hemos definido acompañarlas para que mejoren los programas de formación complementaria. Es necesario hacer una exploración docente. -Exigimos que el aspirante a profesor haya sido admitido en un programa de alta calidad. -Para transformar la calidad: Hemos establecido el programa "Todos a aprender". Desde 0 a 5 años. Crear comunidades de aprendizaje en el aula para trascender. El componente de formación situado en el programa "todos a aprender". Desarrollamos el programa "Acompañamiento a docentes noveles", acompañamientos a siete (7) Secretarías de Educación. Ahora va a ser a todo maestro recién ingrese al sector oficial. Formación avanzada: hemos dispuesto 300 mil millones para el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación, para maestrías y doctorados. Acompañamientos a Secretarías de Educación en el diseño de sus Programas de Formación Docente Territorial (PDFT).	2012 El MEN dio un espacio de participación a Asonen, en cabeza de su Junta Directiva, la cual entró a formar parte de la comisión temática de la mesa nacional de reforma a la ley de educación superior. Ante el retiro del proyecto del Congreso de la República. Ante ello, le planteó la necesidad de expedir una norma exclusiva para las escuelas normales superiores. La propuesta no ha sido consolidada. La participación de las regionales no ha sido completa como se esperaba. 2014 5 de mayo La Viceministra de Educación Superior, Patricia Martínez, informa que se establece una hoja de ruta con las ENS, para debatir sobre los lineamientos de política. Al respecto, se han llevado a cabo dos(2) Encuentros Nacionales de Rectores de ENS: Julio de 2014 en Bogotá. y Noviembre 2014, en Paipa. Cuyas conclusiones se adjuntan.

La Unesco dice que la mayor dificultad es la formación de los formadores (2004); y en síntesis de todo lo expuesto, cabe preguntar ¿cómo sabe una sociedad la educación y la calidad que necesita en la reproducción de la cultura y para que las nuevas generaciones tengan un mejor vivir?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Calzadilla, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de investigación*, 36(75).
- Artunduaga, L. (2000). *Acreditación de Calidad y Desarrollo de las Escuelas Normales Superiores*. Documento Marco, Serie documentos formación de maestros. Bogotá, Colombia: Enlace Editores Ltda.
- Bourdieu, P. (2002). *¿Debemos guardar cuidadosamente los resultados de nuestras investigaciones solo para los colegas?* París: Le Monde Diplomatique. Recuperado de: <http://www.monde-diplomatique.fr/2002/02/BOURDIEU/16120>
- Braslavsky, C. (2008). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19). Recuperado de: <http://www.rioei.org/oeivirt/rie19ao1.htm>
- Camiloni, A. (2009). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación*. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Acreditación.
- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja*. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Cuenca, R., Nucinkis, N., y Zavala, V. (Comp.) (2007). *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid, España: Morata.
- De Zubiría, J. (2017, 1 de marzo). ¿A que deberían ir los niños a la escuela? *Revista Semana*. Recupera-

- do de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/para-que-sirve-estudiar-/489542>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: compendio. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Estévez, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa, la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Fermoso Estébanez, P. (1990). *Teoría de la educación*. México: Trillas S.A.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2013). *Pruebas SABER 11*. Bogotá, Colombia: MEN.
- Lemaitre, J. (18-21 de marzo de 2013). *Sistemas de aseguramiento de la calidad en América Latina* [apuntes personales]. Seminario del Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, Cartagena, Colombia.
- Leroy, G. (1970). *Le dialogue en education*. [El diálogo en educación]. Madrid, España: Narcea S.A. de ediciones.
- Martínez, J. (2005). *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Meirieu, P. (2007, nov). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 42(373). Barcelona, España: Calameo.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Organisation for Economic co-operation and Development (OCDE). (2013). *Programme for International Student Assessment (PISA) 2012, Results in Focus*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Partnership for Educational Revitalization in the Americas. (s.f.) *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en*

- América latina y el Caribe (OPREAL)*. Washington, USA: Corporación de Investigación para el desarrollo (CINDE).
- Peña, M. (2011, 11 de octubre). *Los mejores colegios 2011*. *Revista Dinero*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.dinero.com/edicion-impresa/caratula/articulo/los-mejores-colegios-2011/13906>
- Posada, R. (2005). *Calidad de la educación y organizaciones escolares inteligentes. El caso de la región Caribe colombiana*. Barranquilla, Colombia: Santillana.
- Red Española de Información sobre Educación en Europa (EURYDICE). (2002). *La Profesión Docente en Europa: Perfil, Tendencias y Problemática. Informe I: Formación Inicial y Transición a la Vida Laboral. Educación Secundaria Inferior General*. Madrid, España: Secretaría General Técnica (CIDE)

Cómo citar este artículo:

Soto Salas, H. M., Martínez Royert, J., Lloreda, D., & Morales, M. (2018). Calidad de la Educación y Política Educativa: emergencias, tendencias y tensiones. En J. C. Martínez Royert, Y. Ariza Angarita, L. Gallego Ramírez, y V. Romero Mendoza (Comps.), *Modelos y Tendencias en las Prácticas Docentes. Reflexiones en materia de formación docente para una ciudadanía planetaria* (pp.139-166). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.