

**EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ DURANTE EL PERÍODO 2000-2010**

DIOSELINA IRIARTE BARBOSA

MARCO E. SUAREZ RUIZ

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR

MAESTRIA EN EDUCACION

BARRANQUILLA- ATLÁNTIO

2013

4E0076
2013
Ej. 1

1323463

**EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN LA CORPORACIÓN
UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ DURANTE EL PERÍODO 2000-2010**

DIOSELINA IRIARTE BARBOSA
MARCO E. SUAREZ RUIZ

Informe final de grado para optar al título de Magister en Educación

Asesora

MODESTA BARRIOS SALAS

Historiadora

Doctoranda

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACION
BARRANQUILLA- ATLÁNTIO
2013

UNIVERSIDAD RAFAEL NÚÑEZ
INSTITUTO DE POSTGRADOS

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	8
GLOSARIO	12
INTRODUCCION	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	19
1.1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA	19
1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA (PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN)	22
1.3. SISTEMATIZACION DEL PROBLEMA	22
2. JUSTIFICACION	24
3. OBJETIVOS	27
3.1 OBJETIVO GENERAL	27
3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	27
4. MARCO DE REFERENCIA	28
4.1. ESTADO DEL ARTE	28
4.2. MARCO BIBLIOGRÁFICO	31
4.2.1 MARCO HISTORICO	31

4.2.2 MARCO TEORICO	43
4.2.3 MARCO LEGAL	60
5. DISEÑO METODOLOGICO	61
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	61
5.2. TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	62
5.2.1. Fuentes de información.	62
5.2.1.1. Fuentes de información primaria	62
5.2.1.2. Fuentes de información secundaria	63
5.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	63
5.4. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	63
6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	64
6.1. GENERALIDADES	64
6.1.1. MODELO PEDAGOGICO Y CURRÍCULO	68
6.1.2. PROPÓSITOS INSTITUCIONALES	78
6.1.2.1 Propósitos Generales	78
6.1.2.2 Propósitos Específicos.	79
6.2. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ DURANTE EL PERÍODO 2000- 2010.	82
6.2.1 Políticas de formación de directivos y profesores en la CURN: Plan de Desarrollo Profesoral Disciplinar 2.006- 2.010.	84
6.2.1.1. Objetivos:	86

6.2.1.2. Líneas prioritarias de formación:	86
6.2.1.3. Diagnóstico de necesidades de formación avanzada disciplinar	88
6.2.1.4 Planeamiento de la Inversión 2006-2010.	91
6.2.1.5. Criterios de evaluación del Plan de Desarrollo	92
6.3. PROPUESTA PLAN DE FORMACION PROFESORAL CURN 2012-2017.	93
6.3.1. PRESENTACION	93
6.3.2. ANTECEDENTES	94
6.3.3. OBJETIVO GENERAL	96
6.3.3.1. OBJETIVOS ESPECIFICOS	96
6.4. PRINCIPIOS	97
6.5. CONTENIDOS DE FORMACIÓN	98
6.6. CONTEXTO INSTITUCIONAL	99
6.7. NECESIDADES DE FORMACION PROFESORAL	102
6.8. CARACTERIZACION DE LA OFERTA DE DESARROLLO PROFESORAL	103
6.9. IMPACTO	104
6.10. PRESUPUESTO DE INVERSION	104
6.11. REQUISITOS PARA FINANCIACION	104
6.12. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE DESARROLLO PROFESORAL	105
7. IMPACTO DEL PLAN DE DESARROLLO PROFESORAL DE LA CURN 2000-2010	
7.1. Impacto en la Formación profesoral para la Docencia.	107
7.2. Impacto en la permanencia docente.	112
7.3. Impacto de la formación Profesoral en Investigación.	113

7.4 Impacto en los resultados de las pruebas SABER PRO.	118
7.5. Impacto en la Evaluación Docente.	120
8. CONCLUSIONES	129
9. RECOMENDACIONES	131

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Educación Superior. Docentes según título por sector 1999 – 2002	20
Tabla No. 2. Nivel de Formación Docentes CURN, año 2000.	82
Tabla No.3. Estadística De Capacitación Docente CURN Año 2000 A 2005	83
Tabla No. 4: Plan de desarrollo profesoral 2006-2010 de formación avanzada para los docentes de las distintas unidades académicas del área de la salud	89
Tabla No. 5. Proyección capacitación docentes en ingles.	103
Tabla No.6. Proyección capacitación docentes en posgrados 2012-2017.	104
Tabla No.7. Proyección de formación en tics 2012-2013.	104
Tabla No. 8. Presupuesto de formación profesoral CURN 2013-2017.	104
Tabla 9. FORMACIÓN PEDAGOGICA PROFESORAL HASTA II P-2010 / CURN	107
Tabla 10. Número Investigadores con el MERITO CIENTÍFICO 2000-2010	115
Tabla 11. Número de artículos aportados por programa a la publicación de revistas científicas virtuales 2000-2010.	115
Tabla 12. Proyectos presentados a convocatoria Interna.	117
Tabla 13. Proyectos de investigación en Convocatorias Externas 2000-2010.	118
Tabla 14. Resultados de las Pruebas Saber Pro Vs. Plan de Desarrollo 2009-2010.	119
Tabla 15. Comportamiento de los Docentes Por Programa Académico en cada una de las Dimensiones durante el Período 2009-2010.	125

LISTA DE GRAFICAS

Grafica 1. Nivel de Formación Docente CURN. 2000-2010.	21
Grafica 2. Formación Pedagógica Profesorial CURN 2008-2010.	111
Gráfica 3. Cualificación Docentes en Posgrados en curso 2013.	111
Gráfica 4. Permanencia promedio en años de los Docentes CURN 2000-2010	112
Gráfica 5. Proyección cualificación CURN Docentes Maestría y Doctorado 2000-2014.	112
Gráfica 6. Deserción por periodo y retención 2000-2010	113
Gráfica 7. PROMEDIO PERMANENCIA DOCENTES PERIODO 2000-2010	113
Gráfica 8. CONSOLIDADO DE LA EVALUACIÓN DOCENTE 2009-2010	122

RESUMEN

Esta investigación busca establecer el desarrollo de la evolución de la formación docente, aspecto de vital importancia para mejorar la calidad de la educación superior en las instituciones educativas, especialmente en la Corporación Universitaria Rafael Núñez de Cartagena.¹

La investigación se fundamenta básicamente en la normatividad existente para la formación docente existente en el país, comenzando por la Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) el Decreto 0709, del 17 de abril de 1996, que establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crea las condiciones para su mejoramiento profesional, entre otros.

La teoría enmarca la formación docente y es la expuesta por Miguel Zabalza (1996), por esto los autores de la investigación la inscriben como su fundamento teórico; para dicho autor, existen sistemas de formación docente específicos, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del ser humano y sus necesidades individuales, dependiendo del contexto en el que se desarrolla, por tanto quienes aspiran a ser maestros requieren entrar en contacto permanente con la materia prima de su trabajo. Este autor, hace un recorrido por los diferentes enfoques de la formación docente que se han dado a través de la historia.

¹ La Corporación Universitaria Rafael Núñez es una Institución de Educación Superior de carácter privado de la ciudad de Cartagena creada en la década del 80.

La investigación describe la evolución de la formación docente en la Corporación Universitaria Rafael Núñez entre los años 2000 a 2010, reseñando las políticas y la normatividad existente en la actualidad, en aras de su reestructuración.

Así mismo, comprende una descripción de cómo ha sido el manejo de la formación docente en la Corporación Universitaria Rafael Núñez determinando sus repercusiones en la calidad de la educación. El enfoque de la investigación fue, de tipo histórico- hermenéutico ya que se pretende objetivar y documentar la formación de los docentes y cuál ha sido su evolución, para así documentar y dejar un aporte histórico a dichas instituciones.

Palabras Claves: Calidad de la educación, formación docente, aprendizaje docente, competencias para la enseñanza, evolución.

ABSTRACT

This project seeks to establish the development of evolution of teacher education, critical aspect to improve the quality of higher education in educational institutions, especially the University Corporation Cartagena Rafael Nunez².

The research was based primarily on existing regulations for teacher training in the country, beginning with the 1991 Constitution, the Education Act (Act 115 of 1994), the Higher Education Act (Act 30 of 1992) the Decree 0709 of 17 April 1996 laying down the general rules for the development of teacher training programs and creates conditions for their professional improvement, among others.

The theory part of teacher education and is exposed by Miguel Zabalza (1996), so the authors of the research register as its rationale, for this author, there are specific teacher training systems, taking into account the evolutionary development of human and individual needs, depending on the context in which it takes place, so those who aspire to be teachers require permanent contact with the raw material of his work. The author takes us through the different approaches to teacher education that have occurred throughout history.

² The University Corporation Rafael Nunez is a Higher Education Institution privacy of Cartagena created in the 80's.

The research describes the development of teacher education at the University Corporation Rafael Núñez from 2000 to 2010, outlining the policies and regulations in existence today, for the sake of its restructuring.

It also includes a description of how it has been the management of teacher training in the University Corporation Rafael Núñez determining their impact on the quality of education. The research focus was historical-hermeneutic as it seeks to objectify and document the training of teachers and what has been its evolution, thus documenting and leave a historical contribution to these institutions.

Keywords: Quality of education, teacher training, teacher learning, skills for teaching evolution.

GLOSARIO

Aprender a Aprender: Es la competencia que el estudiante desarrolla durante su aprendizaje, como consecuencias de las estrategias pedagógicas utilizadas por el profesor en su proceso de enseñanza y, está dada por las habilidades, destrezas y actitudes que le permiten por sí solo, ir en consonancia con el desarrollo de la ciencia y de la técnica.

Aprendizaje: Se define como la construcción de conocimiento, tomando como punto de partida, experiencias concretas de la cotidianidad. El docente se convierte en mediador entre los conocimientos adquiridos por los estudiantes en su contacto con la cultura en todas sus formas, y el conocimiento formalizado en las disciplinas científicas. Esto implica que el docente, no simplemente imparte, sino que los estudiantes participan en la construcción del conocimiento.

Atributos de pensamiento: Lo que demuestra un sujeto en su capacidad de afrontar situaciones, incorporando conocimientos a su actuación para mejorar las condiciones de existencia. (Hoyos Ana Julia).

Campos del conocimiento: Lugar de encuentro de saberes, sean estos pertenecientes a las ciencias formalizadas en sus discursos y prácticas, a las profesionales, al arte, a la filosofía, la técnica o la experiencia cotidiana.

Competencias: Puesta en acción de un conjunto organizado de saberes, de saber hacer, de actitudes que permitan realizar cierto número de tareas. (Decreto Misión de la comunidad Francesa – 1997).

El término “competencias” representa una combinación de atributos -con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades- que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. Este concepto está estrechamente relacionado con otros términos con significados similares como capacidad, atributo, habilidad y destreza. Las competencias y las destrezas han sido entendidas como “conocer y comprender” -conocimiento teórico de un campo académico-, “saber cómo actuar” -la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones- y “saber cómo ser” -los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social- (Proyecto -Tuning).

Capacidad: Conjunto de habilidades, destrezas y cualidades que desarrolla y puede utilizar el estudiante para aprender y aplicar el conocimiento de distinta índole.

Comunidad Académica: la comunidad académica está constituida por los profesores, estudiantes y administrativos académicos.

Currículo: conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la entidad cultural nacional, regional y

local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Didáctica: es un capítulo de la pedagogía, el más instrumental y operativo, pues se refiere a las metodologías de enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia, cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente.

Disciplina: determina una separación y diferenciación de cada campo del saber y responde a la necesidad de especializar el conocimiento. Está determinada por un objeto de conocimiento y una manera particular de aproximarse a ese objeto, es decir una metodología y unos conceptos organizados del saber de dicha disciplina.

Docencia: Función sustantiva de la universidad que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los procesos formativos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional.

Enseñanza: Es una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren con creatividad cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema en aras de su formación personal.

Estrategias de Aprendizaje: son el conjunto de acciones conscientes que hace el estudiante para aprender.

Estrategias de enseñanzas: Son el conjunto de acciones conscientes que hace el profesor para enseñar.

Formación: es el proceso de humanización de los individuos concretos, a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza. La formación es la cualificación y avances que logran que la personas, sobre todo, en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad.

Formación Integral: la formación integral es un proceso que le permite a la persona “crecer desde dentro, en y para la libertad de la persona. Comprende, por tanto el desarrollo de dimensión intelectual, del carácter y de la personalidad, de la conciencia moral, del sentido estético y del pensamiento crítico”.

Habilidad: es un paso o componente mental cuya estructura básica es cognitiva.

Método de enseñanza: Serie de pasos o caminos que hay que recorrer para alcanzar los objetivos estipulados en el plan de enseñanza. Comprende desde la presentación del tema hasta la verificación del aprendizaje.

Niveles de Formación: etapas de los niveles académicos del sistema de educación superior en Colombia, con unos objetivos y tipos de estudios que la caracterizan. Estas etapas son Técnicas, tecnológicas y profesionales que corresponden al nivel académico de pregrado y especialización, maestría y doctorado que pertenecen al nivel académico de postgrado.

Pedagogía: es una disciplina humanista, optimista, que cree en las posibilidades de progreso de las personas y en el desarrollo de sus potenciales. Tiene como objetivo “el estudio y diseño de experiencias culturales que conduzcan al progreso individual en su formación humana.

Profesor: Es un propiciador y orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de formar personas capaces de pensar, crear y soñar. Persona natural que orienta el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, acorde con el proyecto educativo institucional y las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la sociedad.

INTRODUCCION

Las Instituciones de Educación Superior que se mantienen a la vanguardia y son capaces de innovar y de adaptarse a los cambios en la normatividad, en el entorno y en el conocimiento son aquellas que invierten en procesos de formación y desarrollo profesoral.

La formación y desarrollo profesoral ha ido evolucionando desde una postura eminentemente pedagógica a una que sin descuidar lo pedagógico, propicia avanzar en mayores niveles de formación, principalmente hacia Maestrías y Doctorados. Esta segunda postura es la que se tuvo en cuenta para diseñar la propuesta de un plan de formación profesoral para la Corporación Universitaria Rafael Núñez, en donde el Docente va creciendo en una espiral y además generando un impacto en la Institución, tales como un mejor ejercicio de la docencia, de la investigación y una mayor pertinencia; así también ayuda a diseñar programas académicos de mayor nivel, en el caso particular de Colombia programas de Especialización y dentro de un contexto Global, Maestrías y Doctorados.

La investigación inicia con el planteamiento y formulación del problema, sus objetivos y justificación, el marco de referencia con su marco teórico, legal y estado del arte, a continuación el diseño metodológico y los resultados de la misma donde se concluye que la Corporación Universitaria Rafael Núñez prácticamente desde su creación ha reconocido y haciendo ingentes esfuerzos en la cualificación y formación de su cuerpo docente, reconociendo las bondades y el impacto favorable en la calidad académica de sus procesos.

El plan cuenta también con la proyección de la formación profesoral, el presupuesto que puede ser con recursos de la Institución y de los Docentes y los requisitos para acceder a este plan por parte de los Docentes.

Se espera además que esta propuesta pueda servir de referencia a otras Instituciones de Educación Superior.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA

La calidad de la educación superior depende en gran medida de la calidad, compromiso y motivación de los profesores. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en este sentido propone una política para el cambio y desarrollo de la educación superior en la cual se considera al profesor como uno de los vectores básicos del sistema y se le asigna la función de consolidar una cultura social que pueda dar cuenta de las necesidades específicas de su región y de la congruencia con el entorno. El profesor se constituye en el articulador de los ámbitos de problematización y de conocimiento y de sus posibles aplicaciones. Se hace imprescindible que el docente de la educación superior, tenga además de un reconocimiento social especial, unas calidades específicas como son: su preparación, su capacitación constante, contacto con el mundo intelectual y una probada capacidad investigativa. (Icfes, 1999).

La educación en el país se ha convertido en un puntal del desarrollo económico y social y un factor de competitividad, gracias a la mejora continua de sus programas y recursos. Las universidades constituyen un espacio para la generación de conocimiento y tecnología, la innovación y la reflexión, lo cual se evidencia en el impacto social de su quehacer, el número de patentes producto de labores de investigación, la producción de artículos y publicaciones internacionales con alto nivel de impacto y el nivel de ingresos proveniente de estas tareas.

El análisis de cómo ha evolucionado, la formación docente y su incidencia en la actualidad es revelado por las estadísticas que da el gobierno; los datos disponibles más recientes sobre este tema son del año 2002, en el que se observaba que la mayoría de los maestros eran profesionales (39%), seguidos por los especializados (33%) y los que tenían maestría (17%). Los profesores con doctorado representaban solamente el 3%, mientras que el promedio en América Latina es de 9%, esta distribución es similar entre instituciones oficiales y privadas a estas circunstancias y a estas estadísticas no escapa. Ver tabla 1.

TABLA 1. EDUCACIÓN SUPERIOR. DOCENTES SEGÚN TÍTULO POR SECTOR 1999 - 2002

Título	Total		Oficial		Privado	
	1999	2002	1999	2002	1999	2002
No Profesional	8.971	6.851	3.075	3.504	5.896	3.347
Profesional	40.617	32.212	11.019	10.519	29.598	21.693
Especialización	22.818	27.420	6.429	9.122	16.389	18.298
Maestría	11.878	14.414	4.992	5.466	6.886	8.948
Doctorado	1.882	2.445	878	1.066	1.004	1.379
Total	86.166	83.342	26.393	29.677	59.773	53.665
Distribución % Columna						
No Profesional	10%	8%	12%	12%	10%	6%
Profesional	47%	39%	42%	35%	50%	40%
Especialización	26%	33%	24%	31%	27%	34%
Maestría	14%	17%	19%	18%	12%	17%
Doctorado	2%	3%	3%	4%	2%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

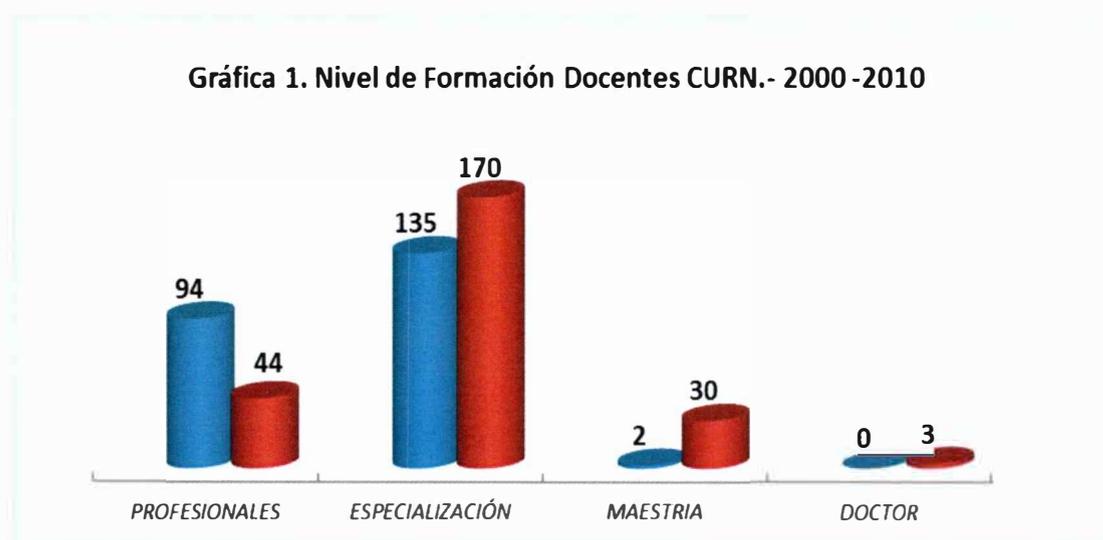
Fuente: ICFES, Estadísticas de la Educación Superior, resúmenes anuales respectivos 2002.

En concordancia con el estudio, los “factores Asociados a la Calidad de la Docencia Universitaria”, deja entrever, que los profesores de cátedra al no contar con espacios



institucionales para preparar sus clases y desarrollar otro tipo de actividades relacionadas con su función docente, pueden encontrarse limitados en su capacidad de producción intelectual y académica, lo cual genera un impacto en el desempeño de las IES privadas y públicas que ven poca dedicación de este docente ya que tampoco se le motiva o en muy poca cantidad en especial con educación continua y formación permanente. (Icfes, 2002).

Ahora bien, para el caso de la CURN en el periodo 2000-2010 se obtuvo un incremento en la calidad de la formación profesoral por solo citar los niveles de formación, al reducirse el número de estos con nivel de pregrado e incrementarse a nivel especialización, maestrías y doctorado como se aprecia en la gráfica 1.



Fuente: Dirección de planeación educativa CURN-2010.

No obstante se evidencia claramente la problemática a nivel de docentes con doctorado, lo mismo que profesores con maestría. Los motivos de esta situación básicamente era poca exigencia a nivel nacional, baja oferta de programas de posgrado especialmente de Maestrías y Doctorados y casi nulo en la región y ciudad.

Volviendo a la situación del país se aprecia una mayor demanda por educación superior en el país como resultado del mayor acceso y promoción de los estudiantes en la educación básica y media, y de los requerimientos de la economía por personas con mayor nivel de escolaridad. Satisfacer esta demanda y alcanzar la meta de cobertura en este nivel significa un esfuerzo por ampliar y diversificar la oferta, de forma que los egresados de la media encuentren oportunidades para continuar sus estudios cerca de su lugar de residencia y de cursar programas de posgrados que se adecuen a las características de una demanda diversa.

Esto requerirá nuevos enfoques, incluyendo la educación abierta ya distancia (EAD) y tecnologías de información y comunicación (TIC). Igualmente énfasis de las instituciones de educación superior a invertir en la formación de su profesorado y el personal para cumplir nuevas funciones en la evolución de los sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Bajo este panorama si la CURN no quiere rezagarse y ver comprometida su calidad académica es muy claro que debe velar desde la selección de sus docentes y en buscar la excelencia de los mismos, contratando, profesores idóneos y capacitando a los que tiene en Maestrías y Doctorados, de la misma manera nombrar mas docentes de tiempo completo y de medio tiempo en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación en la institución.

1.2. FORMULACION DEL PROBLEMA (PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN)

¿Cuál ha sido la evolución de la formación profesoral en la Corporación Universitaria Rafael Núñez durante el período 2000-2010?

1.3. SISTEMATIZACION DEL PROBLEMA

¿Cómo ha sido la historia y la evolución de la formación profesoral en la CURN durante el período 2000-2010?

¿Cómo documentar el proceso de formación profesoral en la Corporación Universitaria Rafael Núñez durante el período 2000-2010?

¿Cuáles serían las políticas, objetivos y estrategias de formación profesoral a proponer en el plan de acción institucional de la CURN que aseguraren contar con un personal docente idóneo, en pro del mejoramiento de la calidad del sistema educativo?

2. JUSTIFICACION

Se presenta la investigación: **“EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ DURANTE EL PERÍODO 2000-2010”**, como trabajo de grado de maestrante en Educación de la Universidad Simón Bolívar, la importancia de analizar la evolución de la formación docente en la Corporación Universitaria Rafael Núñez institución de educación superior radica en la prioridad que se está dando en el momento a la formación del educador, a la educación continua que las IES les deben ofertar y a los parámetros impuestos por el M.E.N.

Es así como en el documento visión 2019 para la educación el Ministerio de Educación Nacional (2002) fija las recomendaciones mínimas, que deben tener en cuenta estas instituciones, en lo que se refiere a las exigencias para los docentes en los próximos años, expone en uno de sus apartados lo siguiente: “deben existir para el año 2010 un 15% de profesores de tiempo completo con título de doctorado, para el 2015 un 22% y para el 2019 un 30% de la misma manera el mismo manuscrito propone para el 2010 un 30% para el 2015 un 40% y para el 2019 un 50%, de docentes de tiempo completo vinculados a actividades de investigación”. Como se puede observar hay preocupación por la calidad de los docentes y por la calidad de la educación, por esto es relevante conocer como se ha venido desarrollando este proceso en la Institución, para así tener un panorama completo y poder proponer mejoras al proceso.

Por otro lado, se parte del postulado que la docencia es una profesión universalmente aceptada como necesaria para el desarrollo y avance de un país, es fundamental que dicha

profesión mantenga una formación que responda a las necesidades de la sociedad en la que está inmersa, por lo anterior cada país de acuerdo a su realidad se plantea unas políticas y unos fines educativos, que dan respuesta a dichas necesidades a través del establecimiento de programas de formación del profesorado conducentes a que la educación de sus ciudadanos, este en manos de personas idóneas que traduzcan el sentir de la sociedad en cuanto valores, principios y creencias, y a la vez proporcionen herramientas eficaces para la transformación de la sociedad con la ayuda de la ciencia y la tecnología

El trabajo también tiene importancia en la producción de conocimiento, en este caso, el de la formación profesoral en IES de carácter privado, revisar sus políticas, enfoques, en que áreas se ha centrado, cuales se han descuidado, entre otros que pueda servir a la CURN y a otras instituciones para plantear su prospectiva en este sentido, en pro de la calidad académica impartida en sus claustros.

Este programa de formación profesoral debe responder a unas políticas y criterios de Nación como lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo de Colombia 2010-2014, (2010); este se concreta en la frase “Hacia la Prosperidad Democrática”, para alcanzarla el Gobierno Nacional incluyó en el Plan capítulos que establecen Políticas, programas y proyectos orientados hacia la Convergencia y Desarrollo Regional, el Crecimiento sostenible y competitividad, la consolidación de la Paz, la generación de oportunidades para la prosperidad social y la sostenibilidad ambiental y prevención del riesgo.

La formación profesoral debe articularse a nivel país, es decir con el Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014 tiene un marcado enfoque regional, al tomar en consideración las diferencias regionales como referencia para la formulación de políticas públicas y programas, las que deben ser consecuentes con las características y capacidades de cada región, teniendo en cuenta las particularidades de cada una, es aquí donde la participación de los Gobiernos Locales es fundamental para que los postulados del PND puedan generar progreso a sus municipios, distritos y departamentos y la IES tenerlo presente para lograr una mayor pertinencia.

Por todo lo anteriormente expuesto el trabajo le servirá a la CURN y como referente a otras IES para re direccionar sus planes de formación profesoral y hacerlos mas pertinentes a cubrir las necesidades del país, la región y la ciudad. Por otra parte para incrementar los niveles de calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje y apuntar a tener más avances en el campo de las ciencias como producto de las futuras investigaciones.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Describir la evolución de la formación profesoral en la Corporación Universitaria Rafael Núñez durante el período 2000-2010, reseñando las políticas y la normatividad existente en la actualidad, con el fin de plantear políticas, objetivos y estrategias de formación profesoral para asegurar que cuenta con el personal docente idóneo y en pro del mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

3.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Definir la historia y la evolución de la formación profesoral en la CURN durante el período 2000-2010.
- Documentar el proceso de formación profesoral en la Corporación Universitaria Rafael Núñez durante el período 2000-2010.
- Proponer políticas, objetivos y estrategias de formación profesoral en el plan de acción institucional para asegurar que se cuente con un personal docente idóneo en pro del mejoramiento de la calidad del sistema educativo.

4. MARCO DE REFERENCIA

4.1. ESTADO DEL ARTE

El presente trabajo de investigación se fundamenta en varios documentos encontrados a lo largo de la misma, en especial a los que hacen referencia a tesis de grado para doctorado se encuentran: “Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la practica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación”. Cuyo autor Andy Darío Villar Peñalver hace la siguiente reflexión: La formación de docentes competentes es la meta de la madurez de las concepciones teóricas y proyecciones en la acción de la práctica pedagógica, cuyo resultado es la actividad docente como profesional, transformadora y formadora de ciudadanos autónomos. (Villar, 2007).

El discurso teórico de la práctica pedagógica, articulado a su desarrollo práctico, determina su autonomía, resignificada como la comprensión del quehacer docente desde el enfoque hermenéutico–reflexivo. Este permite implementar procesos articulados, entre investigación y docencia, caracterizados por desarrollo de estructuras consultivas, participativas y humanizantes. La profesionalidad docente, investiga sus teorías y sus acciones en el escenario de la práctica pedagógica.

La autonomía implica independencia intelectual, frente a los cambios continuos que se dan en la sociedad del tercer milenio, aunque ella tenga un sentido utópico, debido a factores que la imposibilitan, algunos de orden interno del docente y otros externos, del contexto que normalizan

la práctica pedagógica. Es importante concluir que se necesitan comunidades críticas de investigadores que interpreten reflexivamente la sociedad y que creen ambientes democráticos, que posibiliten la autogestión pedagógica desde la discusión cooperativa del contexto. Como denota el autor, en la práctica muchas instituciones están haciendo caso omiso, en especial del quehacer pedagógico y los docentes que tienen en su planta como empleados generalmente son profesionales, a los cuales se les exige únicamente un diplomado en docencia universitaria.

Otro de los trabajos encontrados es el de: Retrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del Maestro Investigador: Evidencias y Obstáculos. Educación y Educadores. Año/vol. 6. Universidad de la Sabana, Cundinamarca Colombia, en donde se evidencia la hipótesis de Stenhouse sobre la investigación del Maestro sobre su práctica pedagógica y su formación profesoral. (Restrepo, 2003).

Así mismo se encontró la investigación de Segura Dino: Formación De Maestros: ¿Unas Discusión Sin Alternativas? en Planteamientos en educación. Santafé de Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental, donde el autor plantea que cuando se piensa en la calidad de la educación es inevitable aludir a los maestros. Por muchas razones, para todos es claro que mientras no se logre una calidad en su formación, difícilmente puede pensarse en la superación de las dificultades y deficiencias que se encuentran a lo largo del proceso educativo. Esta afirmación es tanto más clara en cuanto otras alternativas de cambio que se han intentado en nuestro medio en poco han contribuido al mejoramiento del proceso educativo. Durante los años sesenta, por ejemplo, se pretendió cambiar la escuela sin cambiar a los maestros. En tal momento puede decirse que murió la «escuela tradicional». Entonces se inundaron los planes oficiales de

materiales, ficheros, regletas y guías de laboratorio. Pero en definitiva este inductivismo universal transformó muy poco a la escuela. (Segura, 2000).

Otro aspecto en la formación docente es su formación como investigador en cuanto que la práctica pedagógica es de naturaleza investigativa; su propósito es el conocimiento de la realidad cotidiana y la formación de quienes participan en ella. Es por ello que el docente en su acción cotidiana investiga sobre la realidad, profundiza en la comprensión de su contexto y reconstruye significativamente, desde la acción, los marcos de referencia de quienes toman parte en la vida escolar. La escuela debe responder permanentemente a su contexto y para reconstruirla es necesario un docente que la investigue, es decir, que reinterprete sus necesidades y las proyecte en la vida de la comunidad escolar, un docente que descubra en su contexto los elementos de análisis para repensarla como proyecto investigativo en continua recreación y proposición.

La escuela como espacio de formación nos confronta con situaciones cotidianas que solamente serán revaloradas, desde el sentir, pensar y actuar cuando adquieran sentido para los actores involucrados en ella. Es por eso, que el docente investigador le da otro sentido a lo cotidiano y mejora desde la acción- observación - reflexión - planeación investigativa la vida cotidiana de la escuela.

La escuela como espacio de socialización nos presenta en su cotidianidad el conflicto, que se constituye en objeto de investigación, ya que él visualiza las individualidades en las interacciones humanas, éste se hace presente en las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familias. Es necesario pues, que el docente sea investigador para afrontar los conflictos que se dan en la cotidianidad de la escuela. El aula, como manifestación micro cósmica de la

escuela y del contexto social en que está inserta, es espacio de formación porque en ella se hacen presente los procesos de interacción humana, la subcultura escolar y los modelos pedagógicos; en la medida que el docente investigue estas realidades se apropia de sus manifestaciones y las re-significa desde el contexto y desde las necesidades e intereses de la comunidad escolar.

Su intencionalidad giró en torno a que el colectivo docente re-significará su comprensión de la práctica pedagógica y ampliará su marco conceptual referente a las temáticas objeto de estudio: El desarrollo de la autonomía de la práctica pedagógica en el escenario institucional, los ambientes de aprendizaje de la práctica pedagógica en el escenario institucional y la comunicación como mediadora de conflictos de la práctica pedagógica en el escenario institucional. (Castillo Bula, Jiménez Manzaneda, Hernández Echeverría, Segre Toledo, Villar Peñalver, 2000).

4.2. MARCO BIBLIOGRÁFICO

4.2.1 MARCO HISTÓRICO

Al volver atrás en la historia de la Universidad, es posible distinguir la preocupación por el actuar profesoral en lo pedagógico; en la forma como se abordaban las conversaciones entre maestro y alumno. Como lo señala Borrero, citado por Restrepo (2008), dichas formas eran la *lectio* (lectura de un texto), las *collationes* (en donde se confrontaban, debatían, conversaban o enfrentaban conceptos), las *quaestiones* (en donde se estimulaban las preguntas o dudas a partir de lo cual se invitaba a un ejercicio docente o investigativo particular), y finalmente las *quodlibetales* (en donde el alumno podría presentarle a su maestro lo que quisiera en su proceso de aprendizaje). Estas estrategias pedagógicas definen para aquel momento un rol profesoral que

combina investigación y docencia, en el que el alumno juega un papel protagónico en su proceso de aprendizaje. Era además evidente un contacto cercano entre maestro y alumno alrededor del aprendizaje y del conocimiento.

Era pues la vocación docente una actividad formadora por excelencia, comprometida con el devenir de la sociedad. Ya para el siglo XVI y XVIII siguen similares métodos que dan mayor fuerza a un ejercicio dialéctico de preguntas y respuestas, y en algunas profesiones (medicina y física) incorporando el uso de apoyos gráficos y demostraciones prácticas visuales. Se anticipaban así procesos de transformación importantes en la didáctica de la educación. No obstante, tiende a disminuir la acertada preocupación por la discusión, y el papel del estudiante va debilitándose con el paso del tiempo, de forma tal que quien asume el rol central es el docente y no su alumno. Se hace tránsito de un “universitas scholarium” a un “universitas magistrorum”. En este nuevo escenario y ya para los albores del siglo XIX, aquellos títulos medievales que significaban especialmente una credencial para “enseñar”, se modifican por la tradición alemana, anglosajona y francesa, orientada no sólo o ni siquiera a la docencia, para preocuparse más por los propósitos de la investigación, la profesionalización o la formación de servidores públicos. De la mano con este camino se va profesionalizando el actuar docente y se construyen las categorías asociadas a sus competencias, actividades o actuar mismo. Y en este marco, surge una tendencia a dar especial acento a la tarea investigativa y a la aproximación que se esperaba del alumno al actuar científico. “La universidad es cuanto sean sus maestros... y consonantes con ella los requisitos exigidos para el lauro profesoral: magnitud de conocimientos y habilidad magnánima para impartirlos; no tanto por la elegancia en la dicción y los aspectos formales de la cátedra, sino en gracias a los contenidos científicos y la evidencia del esfuerzo investigativo”. Hoy más de

doscientos años después, el actuar profesoral, su formación y el continuo desarrollo del mismo, son preocupación de diversas agendas a nivel mundial y regional siendo plasmadas en iniciativas específicas con el fin de promover la profesionalización de los futuros profesores y de aquellos que se encuentran actualmente activos. Se buscan maestros que hagan del aprendizaje una experiencia participativa, que fomenten el florecimiento de competencias y erradiquen de las aulas de clase, como lo menciona Vezub (2007), la centralidad del docente: el maestro como tecnología y recurso educativo insustituible.

Se invita también al profesor a que integre articulada y coherentemente las actividades de investigación, docencia y extensión de dicho conocimiento a la sociedad, con sentido de pertinencia (relevancia) y de apertura a la diferencia. Como lo ratifica el documento Metas Educativas 2021 (2008): “Se les pide (a los profesores) que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, que integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, que sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora”.

En este nuevo marco un buen profesor no puede enmarcarse exclusivamente en el valor o calidad de su capital humano, sino que incorpora el capital social e intelectual, donde pueden residir no solamente estrategias de desarrollo profesoral, sino posibilidades de hacer más exitosa la política de desarrollo, la cualificación del talento humano y el crecimiento de las instituciones educativas. Se entiende por el capital humano los conocimientos, atributos, habilidades, valores y actitudes acumulados individualmente; por el capital social, la acumulación de vínculos asociativos que se han construido entre los miembros de una institución educativa y su entorno; y

finalmente el capital intelectual comprende el conocimiento distribuido entre los miembros de una organización y el valor agregado de la propia organización al individuo. En este caso se pretende que la universidad crezca con el desarrollo y mejoramiento del talento humano profesoral y a su vez que coadyuve en su mejoramiento.

Restrepo (2010) considera que el actuar profesoral de hoy, quizá volviendo al inicio del modelo universitario, reconoce su papel como apoyo en el “aprender a aprender” de los alumnos, y hace un llamado a contribuir a su desarrollo personal y cognitivo, a motivar un pensamiento crítico frente al conocimiento entre los alumnos, a hacer uso en la enseñanza de nuevas herramientas de la tecnología de información y comunicación, a entender su papel como formador para el mundo y no para la “parroquia”, a abordar la docencia con sentido multidisciplinar, a trabajar en colaboración con otros docentes, a asumir activamente el compromiso investigativo como oportunidad de brindar conocimiento pertinente y de frontera, y a motivar miembros de una sociedad que reclama jóvenes mejor formados, éticos, socialmente y ambientalmente responsables; y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa, humana, tolerante y próspera.

Es también muy importante tener conocimiento acerca de los antecedentes sobre la formación posgraduada y sobre la capacitación y mejoramiento de la calidad de los profesores universitarios en Colombia se remontan a la década de los años 60 y se recomponen con la expansión de la educación superior; es cuando surge la preocupación de mejorar la calidad de los profesores para atender la creciente demanda de acceso a la educación superior. Esta necesidad fue resuelta por el fondo universitario nacional y la asociación colombiana de

universidades –ASCUN- , organismos que orientaron durante cerca de diez años la educación superior en Colombia.

Estos organismos pusieron un primer plan de desarrollo universitario a corto plazo (1965,1968) que recogía recordaciones de los representantes de las universidades colombianas, los cuales, reunidos en Texas en 1963 sugerían a las directivas universitarias, con respeto al profesorado, adoptar políticas tendientes a su mejoramiento, “ el plan de desarrollo universitario a corto plazo” 1965, 1968 planteaba la necesidad de incrementar las facultades de educación y establecer un programa cooperativo de todas las universidades tendiente a la creación de un colegio o centro universitario de profesores y graduados, para su formación y para salvar su déficit. El plan también buscaba fortalecer ciertas unidades docentes para estudios de graduados, es decir para otorgar, “por el momento” el título de máster y más tarde el de doctor.

Desde el “plan de desarrollo universitario a corto plazo (1965,1968) se consideraba importante el estudio de la especialización y perfeccionamiento de profesores universitarios se realizaran en las universidades mismas. En respuesta a este desafío comienzan en los años 60 algunos programas de mejoramiento del profesorado así como estudios de especialización en diferentes áreas de conocimiento. Es así como en 1968, la universidad del valle inicio el desarrollo de actividades de mejoramiento de la docencia universitaria, el cual se fortalece en 1979 con la creación del seminario permanente sobre el mejoramiento de la docencia universitaria (SPMDU) y se consolida en 1984 con la creación del programa magister en docencia universitaria (PMDU) . Así mismo, la universidad de los Andes creo en 1968 un centro para el mejoramiento de la instrucción universitaria, en el que ofrecían seminarios

pedagógicos en los cuales participaban profesores de diferentes disciplinas.

La preocupación gubernamental por la fallas metodológicas de los profesores tuvo su expresión constante en (ASCUN) durante ese periodo, permanente, en reuniones de rectores, en seminarios, o en declaraciones de los ministros de educación se hacía explícita la debilidad de los cuerpos de profesores debido al escaso números de estos con la alta dedicación a la vida académica, a su descontento y a su inestabilidad laboral, y se recomendaba a las instituciones reflexionar sobre los sistemas y métodos de enseñanza, aprendizaje e investigación, así como establecer cursos de información y capacitación sobre técnicas psicopedagógicas para el mejoramiento del profesorado. Es importante señalar la práctica como verdadero derrotero histórico de la enseñanza. No se puede desconocer que la práctica pedagógica ha tenido una carrera de madurez desde sus concepciones teóricas y desde sus proyecciones prácticas que nos sirven de fundamento, para que, a partir de las individualidades e intereses de los colectivos se proyecte su propia práctica a partir de un proceso de autorreflexión crítica, planeación y accionar estratégico.

Ahora bien el sentido histórico de la práctica, se fundamenta en los aportes que al desarrollo de la misma han hecho los griegos. En sus inicios, la propuesta griega centró la práctica en el desarrollo de la poietiké, entendida como toda acción que se está implementando, luego hicieron la propuesta de la Tejné, entendida como la disposición interna y externa que guía la acción, es decir, en sus planteamientos los griegos tienen un sentido metodológico y otro ontológico de la comprensión que hacen de la práctica. La madurez del pensamiento griego, en cuanto su comprensión de la práctica, llegó a proponer la praxis como toda acción que se crea

para reconstruir las condiciones sociales del ser humano. Entendida así, la praxis, tiene el compromiso de rehacer y reinventar la acción; es una disposición ética frente a las acciones concretas, caracterizada por la relación dialéctica entre el pensamiento y la acción, cuyo propósito es la reconstrucción permanente de los procesos históricos, que se dan en situaciones sociales reales.

La praxis en la pedagogía apunta a una creatividad continua que posibilite la reconstrucción de una nueva sociedad desde la acción dialéctica, a partir de los aportes que se pueden dar a las individualidades de las nuevas generaciones para su propia comprensión y visión del mundo. La praxis pedagógica vivencia un espíritu dialéctico que le anima a evolucionar, a moverse, a cambiar, a transformar y a redimensionar su propia interioridad; a partir de la acción articulada con el pensamiento. Esta realidad de la praxis pedagógica lleva a la comprensión de situaciones como ejes para su transformación hasta pulir los fundamentos epistemológicos de la misma pedagogía. Sólo la praxis le da sentido epistemológico a la pedagogía.

Si analizamos el sentido de la práctica en la actualidad, debemos comenzar analizando los argumentos sobre su esencialidad desarrollados por Labaree, citado por Contreras, (2001), el cual considera que toda actividad profesional, a lo cual el hecho educativo no es ajeno, se caracteriza por su sentido práctico, que se concretiza en conocimientos formales, es decir, toda profesionalidad se expresa en la acción desde los conocimientos que sirven de ejes dinamizadores de la misma, afirma que, el quehacer autónomo en el trabajo posibilita el intercambio de las experiencias personales con el colectivo para llegar a la reproducción de las

experiencias, no con sentido mecanicista, sino transformándolas de acuerdo a los contextos en que como docentes proyectan la práctica pedagógica. Esa actitud de sentido profesional en la práctica pedagógica posibilita que el aprendizaje sea una vivencia continua que goza y planifica el espíritu humano.

El docente se caracteriza por ser un transformador intelectual que apunta a la formación de ciudadanos autónomos, comprometidos con las instituciones en las que interactúa. El sentido transformador del docente, como plantea Smyth, citado por Ángel, I. Pérez, J. Félix R; Barquin, J. (1999), tiene como consecuencia la apropiación de compromisos críticos que utilicen como elemento para su concreción del vínculo indisoluble del pensamiento con la acción, de la teoría con la práctica.

La práctica pedagógica para Kirk (1999), se fundamenta en el sentido del discurso teórico que se articula a un desarrollo práctico, es decir, no podemos concebir que ella pierda estas dos dimensiones, porque desfasaría el sentido ontológico de la profesionalidad educativa, considera que las maneras de comprensión de dicha articulación tienen tres perspectivas para su concreción, a saber: Perspectiva Tradicional, Perspectiva Técnica y Perspectiva Radical; En esta última, el docente es un profesional autónomo y la enseñanza una actividad crítica. Es pues, la perspectiva la que más ayuda a entender el sentido que tiene hoy, para todos, la práctica pedagógica, ya que, posibilita el sentido de la criticidad desde la autonomía de la propia práctica.

Elliott (1999) por su parte, nos propone una concepción de la práctica pedagógica como

las maneras de comprender el saber del docente, las cuales son: Perspectiva Racionalista, Perspectiva del Mercado Social y la Perspectiva Hermenéutica; donde la enseñanza es una ciencia práctica y el docente es un ser investigador de su propia práctica, a partir de procesos de comprensiones situacionales e interpretaciones específicas de situaciones particulares. El mayor nivel de madurez, en las concepciones del docente, se encuentra en el sentido hermenéutico, donde la práctica pedagógica se concretiza en la interpretación de ella misma, para una continua re significación; el docente desde su práctica es un comprensivo de situaciones reales, esto implica, en primer término, la aprehensión de dicha realidad para su análisis situacional y la planeación situacional que apunte a la transformación de los escenarios, como aporte al mejoramiento de la práctica pedagógica.

En un sentido articulador de la práctica pedagógica autónoma en la profesión docente, se apoya en el enfoque hermenéutico - reflexivo. Desde este enfoque se entiende la práctica pedagógica como una actividad compleja, que se concretiza en escenarios particulares y es contextualizada. Luego entonces, la práctica pedagógica es imprevisible, conflictiva ética y políticamente. El docente, que manifiesta este sentido de la práctica pedagógica se caracteriza por ser un artista intelectual que, a partir del desarrollo de la sabiduría, que da la experiencia, crea e innova su práctica cotidiana.

El sentido hermenéutico implica la articulación de la sensibilidad experiencial con la indagación teórica, como elementos esenciales para el desarrollo de la reflexión, la comprensión y la transformación situacional (Elliott, 1999). Tener una práctica pedagógica hermenéutica y reflexiva implica la reconstrucción de la propia práctica y del propio pensamiento, a partir de un sentido indagatorio continuo de la realidad que como docentes se les presenta al interior y al

exterior del aula de clases. Ser hermenéutico, es tener una visión prospectiva de su accionar pedagógico, con sentido dialéctico desde el cual se puedan plantear las distintas estrategias para una mejor comprensión de la práctica pedagógica.

Por esto, Romero (1997) afirma que, la práctica pedagógica es la articulación existente entre investigación y docencia. La educación, entonces, es su objeto de estudio, donde se vincula la vida del hombre concreto con su medio social. El docente, según Romero, es un investigador de su propia práctica que orienta y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje, a partir de la indagación auto reflexiva desde el desarrollo de las ciencias, las artes y las técnicas, teniendo como centro del proceso educativo al estudiante. Una práctica pedagógica que no se caracterice por fundamentarse en estructuras consultivas y participativas, pierde todo sentido prospectivo. Ella debe estar articulada a la teoría social y a la teoría crítica, como una manifestación de querer aprender de los hechos y participar en los cambios que la realidad interna y externa necesite.

La práctica pedagógica se implementa en la cotidianidad de las comunidades educativas a partir de acciones puntuales inspiradas en las siguientes pautas: Implementación de procesos investigativos que tengan como objeto de estudio sus teorías y sus acciones y elaboración desde el propio escenario de la práctica, a partir de proyectos de experimentación reflexiva y democrática. Auto procesos de construcción y reconstrucción de la práctica. La comprensión situacional como herramienta simbólica de la práctica. Análisis de cada una de las situaciones concretas que se hacen presente en el desarrollo de la práctica. Elaboración de propuestas alternativas, creativas e innovadoras que posibiliten la confrontación de pareceres. Desarrollo de

actitudes dialógicas para la interacción, la autogestión y la autoevaluación de la propia práctica. Estructuración de la práctica desde los compromisos adquiridos por el hecho profesional que tenga como ejes la planeación, la orientación, el desarrollo y la evaluación como revisión crítica del proceso.

La práctica pedagógica es una acción con sentido, con intencionalidades puntuales a las que apunta desde las que espera re significarse así misma. Una práctica pedagógica con metas formativas que visualizan los logros, que transversalmente se pretenden alcanzar, ellos se convierten en criterios para la evaluación de la propia práctica y de todo acto educativo.

Los principales propósitos de la práctica pedagógica son: El desarrollo profesional docente a partir de la transformación de la propia práctica. La producción de un conocimiento válido que se fundamente en los saberes de las ciencias, la cultura y las artes, que sea la base para la elaboración y transformación de la cultura educativa. Facilitar los procesos individuales y colectivos de reconstrucción racional del pensamiento y la teoría, la experiencia y la práctica. Promover la actuación racional de las nuevas generaciones como ciudadanos comprometidos con la dimensión humana del desarrollo científico – tecnológico. Construir nuevos enfoques y modelos pedagógicos como vías de exploraciones investigativas. Aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface. Propiciar el desarrollo social - individual suscitando un espíritu científico.

La identidad de la autonomía en la práctica pedagógica está dada por todos aquellos elementos que le dan su razón de ser y la posibilitan como fundamento de la vida al interior del

aula escolar y en los contextos de las comunidades educativas.

La autonomía en la práctica pedagógica reinterpreta las adquisiciones históricas de la humanidad, recreando alternativas y sometiéndolas al debate. A partir de la historia facilita el desarrollo autónomo de las nuevas generaciones, si como docentes no se implementa en la práctica la autonomía es imposible formar a los nuevos ciudadanos, que afrontarán la globalización, al sentido ético del ser autónomo, manteniendo un sistema de ética, caracterizado por la heteronomía.

La autonomía en la práctica pedagógica, busca desde la reflexión crítica, sacar las ideas a la luz, a partir de lo que la escuela crítica llama la acción colectiva para una dimensión social. De ahí que el enfoque hermenéutico – reflexivo, considere relativo al proceso complejo, dialéctico y democrático, es decir, que la práctica pedagógica debe contar con dichas categorías para sentir la plenitud de la autonomía.

La plenitud de la autonomía en la práctica profesional docente, es utópica, debido a muchos factores que la imposibilitan, algunos de orden interno a los mismos profesionales de la educación y otros a situaciones externas, como los contextos que rigen la práctica pedagógica. Dentro de los de orden interno, se aducen: las maneras como muchos docentes relativizan los fines, los métodos y la misma práctica pedagógica a criterios de sentido individualista y no apoyados en los avances que el colectivo implementa desde las investigaciones curriculares.

La concepción técnico academicista, aún presente en la práctica de muchos docentes

consideran que la autonomía es una generadora de ruidos, conflictos y subjetividades, por lo que, no debe estar presente en el hecho pedagógico. (Romero1997).

En el orden de los factores externos, nos encontramos con situaciones problemáticas que imposibilitan la autonomía del profesional de la educación, como son, los obstáculos que los procesos de socialización han impuesto a partir de la administración de la Educación, como un sistema político – estatal, colocando limitaciones institucionalizadas en los mecanismos sociales y políticos.

Para lograr un desarrollo de la autonomía en la práctica pedagógica, y así, un desarrollo de la misma práctica pedagógica, es necesario comprender, desde todas las esferas educativas, la función social de la escuela como elemento que dispone a todo hombre para que la afronte, con unos requerimientos mínimos y que les posibilite su transformación. Un docente activo constructor del currículo, que lo considere como el eje del cual depende el equilibrio de su propia práctica, con conocimientos teóricos que le permitan implementar procesos investigativos, como búsqueda de respuestas a los problemas que encara.

Se necesitan comunidades críticas de investigadores que interpreten reflexivamente la sociedad y que creen ambientes democráticos, que permitan la autogestión pedagógica desde la discusión cooperativa del contexto, teniendo como foco de reflexión una visión futurista de la educación.

Ser autónomo es, por lo tanto, estar comprometido con la práctica pedagógica como hecho

fundamental de la educación. En la medida que no se generen compromisos individuales y colectivos con la práctica pedagógica no se puede llegar a implementar en la cotidianidad del aula de clase y de las instituciones educativas el sentido de la autonomía.

4.2.2 MARCO TEORICO

Una nueva teoría enmarca la formación docente y es la expuesta por Miguel Zabalza por esto los autores la inscriben en su fundamento teórico, para dicho autor, existen sistemas de formación docente específicos, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo del ser humano y sus necesidades individuales, dependiendo del contexto en el que se desarrolla, por tanto quienes aspiran a ser maestros requieren entrar en contacto permanente con la materia prima de su trabajo, para el caso los alumnos, desde el inicio de su formación, con lo cual la labor educativa será más productiva en la medida en que se desenvuelven adecuadamente en las situaciones durante el desarrollo de la práctica docente.

Al respecto Miguel Zabalza hace referencia específicamente a las prácticas profesionales que se llevan a cabo en un escenario de trabajo real abordando tres direcciones distintas: El papel de la práctica en los programas de formación, El papel del prácticum, entendido el termino como la posibilidad de valorar como créditos del currículum, las prácticas en empresas, de trabajos profesionales académicamente dirigidos e integrados en el plan de estudios, así como la acreditación de los estudios realizados en el marco de convenios internacionales suscritos por la universidad. Algunas titulaciones dedican créditos de su plan de estudios a esta figura, en los programas de formación prácticum de profesores, y las condiciones de calidad en los centros de

trabajo. Haciendo énfasis específicamente en el papel del prácticum en los programas de formación de profesores, surge una gran variedad de cuestiones en torno a esta problemática, que pueden ser resueltas atendiendo a los interrogantes planteados por Zabalza Beraza con relación a ¿Qué papel formativo juega el prácticum en el conjunto de programas de formación de Profesores? ; ¿Cuáles son sus objetivos formativos? ; ¿Qué es lo que se espera que los estudiantes aprendan o ganen con el prácticum?

Para dar respuesta a los interrogantes planteados se acude a los argumentos dados por Jean Piaget, en su estudio del desarrollo de la lógica real y su relación con el proceso de enseñanza aprendizaje. Según Piaget los seres humanos para apropiarse de los conocimientos requerimos partir de experiencias muy concretas donde intervienen los procesos de asimilación (cuando los conocimientos entran a ser parte de los esquemas mentales) y acomodación (cuando el individuo debe reorganizar sus estructuras mentales para adaptarse al contexto). De esta forma se dará un equilibrio que le permite al individuo desenvolverse en diversas situaciones con condiciones similares o en otro caso, buscará soluciones a las situaciones presentadas en el plano formal con un pensamiento de tipo abstracto que es característico de la adolescencia y la etapa adulta, siendo éste pieza fundamental en el avance de la ciencia.

Fundamentándose en el planteamiento anterior una manera posible de conceptualizar el proceso de aprender a enseñar es en términos del desarrollo de un repertorio de imágenes de la práctica y habilidades metacognitivas que operan sobre estas imágenes y conocimientos básicos para posibilitar el desarrollo de las prácticas de clase. (Calderhead, 1987).

En general las prácticas de los futuros docentes pueden entenderse como el comportamiento en él que el profesor entra en contacto con la realidad escolar teniendo la ocasión de comenzar a establecer relaciones entre la teoría y la práctica. Por otra parte, Vélaz & C, Vaillant D. (2006), consideran que se hace necesario establecer diferencias entre un profesor principiante y uno experimentado, ya que esto determina en gran parte la concepción de la práctica que debe incluirse en su proceso de formación, por ello se deben observar diferentes enfoques que plasman las características básicas de un docente durante su proceso de formación. Estos enfoques son:

ENFOQUE EVOLUTIVO

Este enfoque plantea que dentro del desarrollo evolutivo de un profesor principiante, se contemplan tres momentos o etapas.

1ª Etapa: Ausencia de preocupaciones concretas, pues desconoce lo que le espera.

2ª Etapa: Imagen idealizada de su profesión.

3ª Etapa: Preocupaciones egocéntricas acerca de su idoneidad para enseñar, se entra del segundo al tercer plano cuestiones concretas de tipo profesional como: El ritmo de aprendizaje de los alumnos, la planificación de las intervenciones, los problemas de los alumnos y se presenta gran inseguridad en los conocimientos que transmite.

ENFOQUE COGNITIVO:

PROFESOR PRINCIPIANTE.

Incapacidad de alcanzar el éxito de motivar a los alumnos, inexperiencia para manejar la disciplina del grupo, dificultad para manejar su léxico, menor tolerancia con las fallas que pueda cometer en el desarrollo de su trabajo docente y muy responsable en su quehacer.

PROFESOR EXPERIMENTADO

Mayor complejidad y amplitud de conocimientos, sabe manejar la presión en situaciones interrogativas, mayor empatía y conocimiento de grupo, mayor tolerancia en la disciplina y manejo de grupo y preocupación constante por adquirir más conocimientos o perfeccionar los básicos.

ENFOQUE PSICOLÓGICO

Este enfoque hace énfasis en el proceso de adaptación y personalización del rol, sobresaliendo cuatro características que se pueden observar en el proceso evolutivo del profesor principiante:

Necesidad de ser respetado, necesidad de gustar a los otros, necesidad de sentirse miembro de una colectividad y necesidad de sentirse competente.

Otro aspecto importante de consolidar para la construcción de un modelo de Implementación de la teoría en la práctica durante el proceso de formación del profesorado es que en la actualidad, se pueden observar distintos planteamientos alternativos de formación de docentes, pero la mayoría de las veces se deja traslucir que en la formación de los futuros docentes se pone énfasis en los contenidos y se ha dejado de lado la práctica que debe desarrollar el futuro profesor.

Lo anterior propicia que los alumnos formados bajo esta concepción esté en desventaja con quienes se forman bajo el modelo que considera que los alumnos (futuros docentes) deben asociar e integrar los contenidos teóricos que se les proporcionarán de una manera acumulativa y muchas veces desordenada, con las experiencias recogidas en el transcurso de la práctica, para que luego tener elementos que les permita solucionar los posibles fallos que se presenten en su desempeño profesional.

Tal objetivo se cumplirá en la medida en que se actué conscientemente, aportándole al futuro profesor herramientas que le permitan desenvolverse adecuadamente en su labor de formador de juventudes. Para tener mayor claridad sobre cuál es el esquema que se debe seguir en el desarrollo de la práctica docente, se hace necesario diferenciar ¿Cuáles son algunos de los modelos de formación de docentes y ¿Cuál o cuáles de ellos, aportan soluciones factibles de utilizar en la formación del profesorado?

Entre los Modelos de formación para la práctica docente se cuentan:

EI MODELO TRADICIONAL CULTURALISTA

Este modelo pone el énfasis en los contenidos con una orientación racionalista, dejando que la práctica tenga lugar como una consecuencia de lo anterior. En la utilización de este modelo el alumno se debe limitar a tomar los contenidos que se ofrecen de manera acumulativa y desordenada y luego limitarse a transmitir durante su práctica algo de lo que muchas veces no se encuentra convencido. Este es el modelo más utilizado y se podría decir sin lugar a equivocaciones uno de los más utilizados.

MODELO TECNOLÓGICO

Modelo de desarrollo de competencias, donde se fomenta el conductismo, que tiene una visión lineal, se pretende conseguir un profesional técnico eficiente, preparándolo en una serie de competencias. Se pretende poseer una actitud e idoneidad para algo: Un buen maestro es un maestro competente. Para el desarrollo óptimo de este tipo de docente la Universidad de Stanford, sistematizó entre otras las siguientes competencias, para el buen desempeño de un docente en actividades específicas, incluidas en la enseñanza: Facilitar la comunicación, favorecer las integraciones, formular preguntas, poner ejemplos, emplear reforzadores, variar la estimulación, propiciar el Feed back y conducir a la síntesis.

Este modelo ha servido para el desarrollo de habilidades y competencias, pero adolece por no tener en cuenta las singularidades, pues se encasilla al estudiante dentro de un esquema restringido. El modelo de práctica se utiliza para la racionalidad técnica, para resolver situaciones completas y rutinarias.

MODELO PERSONALISTA HUMANISTA

Arias, N & Bobadilla, D. (2001), plantean que el núcleo de importancia se encuentra en la formación y práctica profesional calificadora del futuro profesor, desde una dimensión renovadora y no simplemente reproductora.

MODELO DE RACIONALIDAD PRÁCTICA O REFLEXION EN LA ACCION

Diseñado para resolver situaciones complejas y cambiantes, inciertas y conflictivas (Pérez 1988 p.135), el profesor debe superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico y técnico y la práctica en el aula. La acción debe estar encaminada hacia saber hacer reflexión durante la acción. Posteriormente volverá a reflexionar sobre la acción realizada, lo que le permitirá mejorar día a día en su formación.

MODELO PARA INICIAR LA PRÁCTICA DOCENTE

Estudio del centro

Estudio del centro: marco referencial, legal y pedagógico, contexto socio cultural del centro, infraestructura, el alumnado, el profesorado.

Propuesta por especificidad o asignatura

Lista de temas, guías de trabajo y posibles investigaciones y proyectos que maneje el área o asignatura. El esquema propuesto anteriormente debe hacerse en dos fases que se identifican durante el desarrollo de la práctica. La primera de observación y la segunda con una integración y participación progresiva que incluya el análisis detallado de las situaciones y elementos que conforman el ámbito escolar (Zabalza 1987). Estos aspectos se retomarán durante el desarrollo del modelo propuesto.

PERIODO DE OBSERVACIÓN.

Logrando una reflexión conjunta entre el alumno, el profesor tutor y profesor supervisor del centro educativo. Se debe tener en cuenta que la observación debe desarrollarse con una actitud reflexiva y constructiva.

PERIODO DE INTERACCIÓN

En el que el estudiante se involucra en el contexto y trata de plantear alternativas de solución a los problemas presentados durante el desarrollo de la práctica. Todos y cada uno de los elementos recogidos en ésta primera parte desde el punto de vista conceptual serán plasmados en el modelo diseñado en el presente documento haciendo énfasis en los modelos personalista humanista, de racionalidad práctica o de reflexión en la acción y el modelo para iniciar la práctica docente, ya que la utilización del esquema formado con el aporte de estos tres enfoques, en los programas de formación docente propicia una mayor desenvoltura del maestro frente a un grupo y a su vez le prepara para asumir una actitud crítica frente a las situaciones, tomando decisiones basado tanto en referentes teóricos como prácticos. Sin embargo, no solo se debe escoger un modelo de formación docente que se considere adecuado, además se deben tener los conocimientos necesarios, plantearse unos objetivos concretos que se pretendan desarrollar en la práctica.

Por lo anterior se debe diseñar un plan de trabajo lo suficientemente amplio y comprensivo que le permita al futuro profesor redactar su propio proyecto.

Adicionalmente, para el desarrollo de esta propuesta de formación se debe considerar seriamente variar características que debe cultivar el futuro docente, esta son: Crear una atmósfera en la universidad que estimulen el descubrimiento en los futuros docentes de actitudes como persona y por lo tanto como mejor profesor lo cual le servirá para proyectarse de manera adecuada en el momento de sus prácticas, proponer experiencias para que los profesores se vean como personas eficientes y eficaces en el desarrollo de su práctica, ayudar a que los futuros

docentes encuentren un sentido propio a la labor que piensan desarrollar y por lo tanto se sienta bien como profesor.

Igualmente, se hace necesario determinar el papel y la responsabilidad de los distintos estamentos implicados, reelaborar y diseñar los contenidos acordes el medio y los criterios de evaluación que se propongan.

Ahora bien, los esfuerzos por conseguir mejorar la formación de los docentes deben ser siempre bienvenidos: la educación depende de lo hagan los profesores, y la sociedad, y de cómo se la educación en ella. Si se aproxima la educación al resultado de la función pedagógica, esta debe ser entendida como una actividad comunicativa que toma motivo en el conocimiento y que se atiende a la entidad de ese conocimiento como contenido comunicado.

Para la actividad docente, el qué y cómo de ese conocimiento se tornan esenciales. En consecuencia el profesor de la educación superior, con formación diferente a la educación a la educación, debe poseer fundamentos básicos en esta área que le permitan desarrollar de manera eficaz procesos pedagógicos encaminados a la construcción de competencias específicas del estudiantes de acuerdo con el nivel del programa académico en el que se encuentra matriculado. Eso es requisito imprescindible para responder a la implicación de esta nueva estructura por ciclos propedéuticos del sistema educativo colombiano.

Es importante destacar los aportes de Porlan (2002), como fundamento teórico de la presente investigación, este autor afirma que es evidente que el estudiante no construye el

conocimiento en lo letuario, si no gracias a la mediación de otros y en un momento y en un contexto cultural particular en el ámbito de la institución educativa, en donde esos “otros son de manera sobresaliente, el docente y los compañero del aula.

Como lo plantea, Álvarez, J. (2009), desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le ha asignado diversos roles: el de transmisor de conocimiento, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje, incluso el de investigador educativo.

En la reflexión del autor la función del maestro no puede reducirse a la simple transmisión de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar un ambiente educativo enriquecido esperando que los estudiantes por si solo manifiesten una actividad estructural o constructiva. El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro con el conocimiento, puede caracterizarse de la siguiente forma como lo sintetizan (Sacristán G y Rodríguez R 1993 p.243).

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna el currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento. Entender como los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en instituciones escolares, es un factor necesario para que se comprenda mejor, porque los estudiantes difieren en lo que aprenden; las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social de lo que se aprende, en consecuencia se puede decir que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (

Sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, didácticas, pautas de evaluación etc.) configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor. Finalmente la meta de la actividad docente es de incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus estudiantes. Es por ello que se propone como eje central de la tarea del docente, la misión central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionara una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

En una línea de pensamiento similar, Barriga, F. (2002), considera que la actividad del docente y los procesos mismos de formación del profesorado debe plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables que permitan una transformación positiva de la actividad docente, el hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia, siendo fieles a los postulados constructivistas, la situación de problemas y situaciones problemáticas que enfrenta el docente son la plataforma, para construir el conocimiento didáctico integrado al que se le menciono antes, surge la pregunta entonces ¿ qué conocimientos deben tener los profesores?, a lo cual se le responde con los siguientes planteamientos didácticos: Conocer la materia que han de enseñar, conocer y cuestionar el pensamiento espontáneo, adquirir conocimiento sobre el aprendizaje de las ciencias, hacer crítica fundamental de la enseñanza habitual, saber preparar actividades, saber dirigir la actividad de los alumnos, saber evaluar y utilizar la investigación e innovación en el campo.

De las ideas anteriores puede concluirse que el papel formador de los docentes es también el de proporcionarles el ajuste que los ayuda pedagógicamente, de tal suerte que asumiendo el rol de profesores constructivos y reflexivos hagan aportes relevantes para la solución de los problemas de su práctica docente. Entonces, la formación del docente debe abarcar los siguientes planos: conceptual, reflexivo, práctico y habilidad en la organización del texto.

4.2.3 MARCO LEGAL

Para hacer un análisis de las leyes que fundamentan la formación docente en la educación superior se debe revisar sobre qué bases se trabaja en esta área en las cuales se encuentran:

- La Constitución Política de 1991.
- La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).
- La Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992).
- Decreto 0709, del 17 de abril de 1996, que establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crea las condiciones para su mejoramiento profesional.
- Decreto 272, del 11 de febrero de 1998, que establece los requisitos de creación y de funcionamiento de los programas académicos de pregrado y de postgrado en educación ofrecido por las universidades y por las instituciones universitarias, la nomenclatura de los títulos y otras disposiciones.

En el caso específico de la formación permanente o en servicio, la normatividad y las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación están dirigidas a los comités territoriales de capacitación, quienes tienen la función de organizar los planes de capacitación de los docentes de

su respectiva entidad.

Igualmente, hay que tener conocimiento de los objetivos en los que se pregonan los fines de la educación, que enuncia el artículo 67 de la constitución política. De conformidad con este artículo, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- El pleno desarrollo de la personalidad, sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos;
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, y a los de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad;
- La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural;
- La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; La generación y adquisición de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, y de los humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamentos de la unidad nacional y de su

identidad;

- El acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura; el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; la creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional para la práctica de la solidaridad y de la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe;
- El desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado ante todo al mejoramiento cultural de la calidad de vida de la población, a su participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas, y al progreso social y económico del país;
- La adquisición de una conciencia dirigida a la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, a la calidad de vida, al uso racional de los recursos naturales, a la prevención de desastres dentro de una cultura ecológica, así como a evitar los riesgos y a fomentar la defensa del patrimonio cultural de la nación;
- La formación de la práctica del trabajo mediante conocimientos técnicos y habilidades, así como su valoración en tanto fundamento del desarrollo individual y social;
- La formación para la preservación y promoción de la salud y de la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre;

- La promoción en el individuo y en la sociedad de la capacidad de crear, investigar y adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país, que permita al educando ingresar al sector productivo.

Y se hace mención en primera instancia de lo que se pretende que el maestro sea capaz de hacer como:

- Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógicas que lo impulsen a mantenerse en formación permanente, y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de humanidad y de calidad de vida.
- Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con el contexto vital de los alumnos y de su capacidad de conocer y de valorar.
- Promover para sí y para otros los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y en el de su entorno, a través de la información.
- Contribuir a crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo gobernadas por los más altos valores humanos, desde los cuales se pueda afrontar críticamente la complejidad de la problemática personal, nacional y mundial, la acelerada producción de información y la continua recreación de los valores, así como la incertidumbre y el conflicto que de todo ello

se deriva.

- Desarrollar y mantener una capacidad de asombro y una actitud de indagación, que, enriquecidas con teorías y modelos investigadores, permitan la reflexión disciplinada de su práctica educativa cotidiana y el avance del conocimiento pedagógico.
- Poseer mentalidad abierta a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal, y lograr el dominio pedagógico de los medios interactivos modernos así como el de una segunda lengua.

Aquí se puede expresar el primer comentario acerca de lo que se enuncia en la constitución nacional, es bastante complicado que se logre esto por la idiosincrasia del docente, es difícil se esfuerce por su formación sino está motivado, se conforma con lo que es y solo se capacita si es para mejorar su condición salarial, subiendo su escalafón, en la mayoría de los casos.

Es también en general la idiosincrasia del docente solo transmitir los saberes que se encuentran consignados en su planeador, sin tener en cuenta la transformación de estos conocimientos dependiendo del modelo pedagógico que este establecido en el P.E.I. de la institución. Generalmente y como se explico en el punto anterior es muy difícil, que el docente se ocupe por el individuo en particular, generalmente por causa del número de estudiantes que hay en las aulas de clase. En lo que respecta a la promoción de la investigación y la mentalidad abierta es complicado, solo en las ferias de investigación pero en el aspecto cultural muy poco se fomenta.

En el Plan Decenal de Educación 1996–2005 se ubican como propósitos generales, entre otros, convertir la educación en un propósito nacional y en un asunto de todos, y lograr que ésta se reconozca como eje del desarrollo humano, social, político, económico y cultural de la nación. El Ministerio de Educación Nacional, de conformidad con sus competencias, tiene la función de establecer los lineamientos y las orientaciones generales sobre la formación de los docentes del país, de implantar la normatividad básica que permita garantizar el ofrecimiento de programas referidos al desarrollo profesional del educador, de prestar asesoría a las instituciones y a las instancias encargadas de la formación de los maestros, y de apoyar financieramente los procesos.

Habitualmente las instituciones de educación superior, se acogen a la norma y tiene sus programas de educación continua y formación docente en particular en las áreas de interés particular de cada institución.

Tales núcleos corresponden a: La educabilidad del ser humano en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural, y sus posibilidades de formación y de aprendiz, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus aspectos históricos, epistemológicos, sociales y culturales y de su transformación en contenidos y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz; el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación y de información, y el dominio de una segunda lengua., la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la

relación pedagógica, las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales e internacionales; las dimensiones ética, cultural y política de la profesión educativa.

De acuerdo con el Artículo 112 de la Ley General, la formación profesional, la de postgrado y la actualización de los educadores “corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación”. Luego entonces, las instituciones que no tienen facultad de educación, deberían buscar convenios para poder establecer programas de formación docente.

Por otro lado las IES privadas se rigen por las normas del Código Sustantivo del Trabajo, por los pactos y convenciones colectivas y por los reglamentos internos, según cada caso. Los docentes se dividen en docentes de tiempo completo y docentes de hora cátedra. Los primeros se dedican exclusivamente a las labores específicas de administración, al cumplimiento del calendario y al desarrollo del currículo escolar, a la atención y preparación académica, a la investigación de asuntos pedagógicos y a las labores de orientación, disciplina y formación de alumnos. Los docentes de horas cátedra son los profesionales que dictan clases con el fin de suplir la carga académica que no puede ser asumida por el personal docente de tiempo completo. Para poder dictar la hora cátedra se requiere que estos profesionales.

También es importante mencionar el Acuerdo No. 9 de Noviembre 17 de 2009, Plan de Desarrollo Profesional disciplinar de la CURN con vigencia 2008-2013, el cual materializa la implementación de los desafíos y propósitos planteado en el PEI.

5. DISEÑO METODOLOGICO

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación acerca de la Evolución de la formación docente, en la Corporación Universitaria Rafael Núñez en el periodo 2000-2010, es de tipo histórico-documental, debido a que se recopilan acontecimientos del pasado a través de consultas de documentos históricos.

El paradigma de la investigación se desarrolla en el enfoque histórico hermenéutico, en cuyo tipo de metodología, lo simbólico hace representaciones que los hombres han elaborado de la realidad. Se define a partir de la unidad de análisis, la relación sujeto objeto de las características de la relación del investigador con el objeto de estudio, el sujeto y el objeto son parte de una experiencia que tiene su base en los hechos que documentan la investigación.

La relación entre ambos se establecerá dialógica, interactiva y bidireccional, el investigador parte su percepción acerca del fenómeno que el objeto lo confronta y le permite comprender e interpretar, es decir, su relación se fundamenta en la retroalimentación, por otra parte los medios utilizados en la relación sujeto objeto. El investigador a partir de esta metodología pretende rescatar la teoría para establecer relaciones con los demás, corresponder las experiencias humanas específicas en el tiempo y el espacio a partir de sus contexto, lo cual permite la construcción de teorías, características de la construcción del conocimiento de acuerdo con: subjetividad y sus relaciones de producción de la teoría, relaciona la teoría con la práctica, devela las condiciones en

las cuales se produce el conocimiento , da sentido a las vivencias particulares con base en el contexto donde se produce, concepto de objetividad forma de terminar que el conocimiento corresponde la realidad exterior.

El concepto de verdad, y su interpretación está basada en la aplicación del método pero mediado por la percepción y autoevaluación que se haga a través de la confrontación de contenidos. Los supuestos teóricos y metodológicos sobre el manejo de la teoría y los procedimientos en los diferentes enfoques, para comprender lo particular se requiere relacionarlo con su contexto, la teoría social existente sobre el fenómeno debe orientar la investigación, el conocimiento es constructor de identidad en individuos y en los grupos, el fenómeno se debe interpretar como un hecho histórico .el proceso metodológico momento que se llevan a cabo en la investigación, a través de la recolección y contrastes de la información inicial obtenida , y la reformulación de la contextualización sistematización y de la interpretación de los hechos encontrados.

5.2. TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

5.2.1. Fuentes de información.

5.2.1.1. Fuente de información primaria

Se agota por medio de un instrumento de entrevista estructurada aplicada a la Directora Institucional de la Calidad, Decanos, Vicerrectores, Directores de Investigación y Proyección Social, Director de Planeación Educativa y Director de Autoevaluación que permita conocer la percepción de la evolución de la formación docente en la CURN, en el periodo 2000-2010, como insumo para el análisis.

5.2.1.2. Fuente de información secundaria

Las principales fuentes secundarias son publicaciones y documentos escritos”, documentos, registros e informes de la Institución, principalmente soportados por la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Planeación Educativa.

5.3. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información se obtendrá por medio de fichas bibliográficas, donde se anotaran los datos de un libro o artículo que sean útiles para la investigación. Estas permitieran la recolección de diferentes autores cuyo escrito aportara detalladamente información para la investigación. Durante la recolección de la información se realizaran entrevistas a las personas que directa e indirectamente y que de alguna u otra forma tienen injerencia en el tema central de la presente investigación; para así obtener información necesaria para el desarrollo de la investigación.

5.4. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recolectada por medio de las entrevistas se organizara en una matriz de tres columnas. En la primera se describirán las preguntas realizadas a las personas entrevistadas; la segunda y tercera columna muestra las respuestas de éstas. Para analizar la información lograda por medio de estas entrevistas se confrontaran las respuestas y se establecerán conclusiones. La información que se obtenga por medio de las fichas bibliográficas se analizara y organizara en fichas interpretativas, que permitieran la elaboración del documento escrito.

6. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

6.1. GENERALIDADES

LA CORPORACION

La Corporación Universitaria Rafael Núñez, al comprometerse en su Misión con la formación integral de profesionales y la transformación sociocultural de su entorno local y regional, dentro de los principios del desarrollo humano sostenible, asume implícitamente el compromiso ineludible con el desarrollo de una cultura de calidad, que se constituya en un marco orientador y regulador, de todos y cada uno de los propósitos, decisiones y acciones de carácter normativo, académico, administrativo y evaluativo.

MISION

La Corporación Universitaria Rafael Núñez es una Institución de Educación Superior de carácter privado, comprometida con la formación de un ser humano integral, con sensibilidad y capacidad para proyectar sus acciones a la transformación sociocultural de su entorno local y regional, con una visión universal, regida por los principios del Desarrollo Humano Sostenible.

VISION

La Corporación Universitaria Rafael Núñez se propone, en la próxima década, ser reconocida en el ámbito nacional e internacional como una opción formativa de vanguardia, distinguida por la excelencia profesional y la calidad humana de sus egresados, sus innovaciones pedagógicas, la solidez científica de su comunidad académica y su contribución al Desarrollo Humano Sostenible.

La Corporación Universitaria Rafael Núñez (2003), surge en la década de los ochenta por iniciativa del Dr. Miguel Henríquez Emiliani, en un momento en que la ciudad de Cartagena y la Región Caribe colombiana lo necesitaba, ya que las pocas instituciones de educación superior de la ciudad no lograban satisfacer la demanda generada por el aumento demográfico que experimentaba la ciudad y las localidades aledañas. Entonces, promovió la creación de una institución de Educación Superior de carácter privado en la ciudad de Cartagena de Indias, buscando constituirse en una respuesta a las expectativas académicas y solución de las necesidades sentidas de la región. Consecuente con la situación de atraso relativo en materia educativa tecnológica y científica por la que atravesaba la Costa Caribe frente a otras regiones del país, el objetivo primordial de la Institución fue contribuir con el desarrollo científico, económico, sociocultural y humano de la región.

La Corporación Inició labores en el Barrio de Manga de la ciudad de Cartagena con el Programa en Licenciatura en Educación Preescolar el 6 de Abril de 1987, posteriormente en Febrero de 1991, la sede se traslada al sector amurallado de la ciudad a una casa colonial ubicada

en la Calle de la Soledad, en la cual se hizo apertura de la Licenciatura en Educación Especial, Jornada Diurna, y el pregrado de Contaduría Pública en Jornadas Diurna y Nocturna. Tres años más tarde, en 1994 se inician los programas de Derecho y de Instrumentación Quirúrgica.

Los programas señalados se constituyen en solución a algunas carencias en cuanto a formación disciplinar específica en la ciudad, de esta manera la Licenciatura en Educación Especial es la única existente en la región, y la Licenciatura en Educación Preescolar, la única que se ofrece en la ciudad de Cartagena, a nivel profesional. En cuanto a los programas de Contaduría Pública, es la segunda opción que se ofrece en la ciudad en la Jornada Nocturna y el programa de Derecho es el primero que se ofrece en Jornada Nocturna, satisfaciendo los intereses de muchas personas imposibilitadas para asistir en la jornada contraria.

El Programa de Instrumentación Quirúrgica, se inicio a nivel tecnológico, convirtiéndose al poco tiempo al orden de los programas profesionales, constituyéndose en la única opción de esta naturaleza académica en la ciudad de Cartagena, y el Departamento. El programa apuntó a satisfacer la demanda de la profesionalización de las instrumentadoras empíricas, quienes se benefician del programa para su nivelación profesional. Posteriormente, en el año de 1997 inician labores académicas los programas de Bacteriología, Enfermería, Administración de Empresas e Ingeniería de Sistemas, siendo los dos últimos, exitosamente acogidos en la Jornada Nocturna.

Paulatinamente la Corporación avanza en su proceso de desarrollo y continúa creando y ofreciendo nuevos programas de pregrado y programas en tecnologías únicas en la región. Los pregrados de Medicina, Odontología, Ingeniería Civil y Arquitectura, se inician en febrero de

1999; la tecnología en Mecánica Dental, Tecnología en Estética y Cosmetología y Tecnología en Atención Pre Hospitalaria, se inician en 2008, respectivamente. La apertura de estos nuevos programas en pregrados y en tecnologías; y el fortalecimiento de algunas áreas del conocimiento, de salud entre otras, le ha permitido a la Institución corresponder de manera eficaz con su ideal de contribuir al desarrollo de las comunidades de su entorno y a la formación de un ser humano comprometido con la problemática social.

Actualmente la rectoría se encuentra a cargo del señor rector Miguel Ángel Henríquez López, quien lidera los 17 programas académicos en Cartagena y 1 en Barranquilla, distribuidos así: Facultad de Ciencias Contables y Administrativas, cuenta con los Programas de Contaduría Pública, Tecnología en Contabilidad Sistematizada y Administración de Empresas; Facultad de Ciencias de la Salud, compuesta por 5 programas de carácter universitario: Bacteriología, Medicina, Enfermería, Instrumentación Quirúrgica y Odontología, y 3 de nivel Tecnológico: Atención Pre-Hospitalaria, Mecánica Dental y Estética y Cosmetología; Facultad de Ingenierías compuesta por 3 programas: Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas y Tecnología en Sistemas de Información y Software; Facultad de Ciencias Sociales, conformada por los programas Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Educación Especial, Trabajo Social, Derecho Cartagena y Derecho Barranquilla.

Durante los años de existencia la Corporación Universitaria Rafael Núñez, se ha consolidado como una Institución promotora de permanentes procesos innovadores, a nivel pedagógico y curricular, con el fin de poder responder a las necesidades de la formación

profesional de la Región Caribe, y encuadrarse en el nuevo marco normativo de la educación superior en el País.

OBJETIVO DE LA CURN: Formar integralmente a los diversos sectores sociales de la Región Caribe, mediante unos currículos que propicien la formación de un estudiante reflexivo y crítico, con autonomía y capacidad para afrontar diferentes tipos de problemas que plantea la realidad social y política de la región y el país.

Para cumplir con el objetivo trazado la CURN establece un marco filosófico, regido por una normatividad institucional compuesta por:

1. Proyecto Educativo Institucional el cual está en concordancia con los propósitos institucionales, la Misión y la Visión, se apoya en los siguientes principios: Académicos: Formación Integral, Interdisciplinariedad, transformación, Idoneidad; Constitucionales: Libertad, Igualdad, Participación, Autonomía, Justicia, Equidad; Sociales: Convivencia, Identidad, Protección y Ética.; 2. Modelo Pedagógico; 3. Proyectos Institucionales; 4. Sistema Institucional de la Calidad; 5. Investigación; 6. Relaciones con el Sector Externo; 7. Lineamientos Curriculares; manual de funciones y otros reglamentos (Biblioteca, Prácticas Formativas, Reglamento de grado y Estudiantil y Estatuto Docente, etc.).

6.1.1. MODELO PEDAGOGICO Y CURRICULO

- Modelo Pedagógico-Curricular Investigativo con Enfoque Interdisciplinario (2003)

En este Modelo Pedagógico la relación entre las cinco dimensiones nodales, generalmente contempladas en todo Modelo, serán explicitadas teniendo como punto de referencia el siguiente esquema:

- **Metas**

Se constituye en pre-textos para pensar una problemática, en la incitación inicial y no en puntos de llegadas; son salidas permanentes, en cuanto, la meta, inalcanzable, pero, abordable, en términos de búsqueda, cual es la FORMACION (F) de los sujetos educativos, lleva hacia un movimiento incesante de realización y re-organización de los sujetos mencionados. Las metas, en tanto, procesos constructivos de orden socio-cognitivos, actitudinales, metodológicos y valorativos desarrollados por y en los sujetos epistémicos (de conocimiento), atendiendo a sus competencias y voluntades de saber individuales y socio-culturales, transportan a ámbitos de mayores exigencias formativas, los cuales si bien definen multiplicidad de caminos posibles, estarán siempre enrutadas a la gran tarea:

LA FORMACION

- **Relación Maestro-Alumno**

La transmisión del saber es imposible y su inculcación de igual manera es. Estas apreciaciones que han sido ganadas desde la Psicología Genética y otros planteamientos conllevan a desechar la concepción del alumno objeto en aras del alumno sujeto. Sin embargo, la construcción del conocimiento en forma totalizante por el sujeto es también relativa, lo cual, a la

vez nos conduce a rechazar la abstención pedagógica y a precisar de un educador que tenga también rol y estatuto de sujeto en la construcción del conocimiento. Frente a esta situación, se considera que el Maestro y el alumno “son dos centros de iniciativas donde cada uno es interlocutor del otro, constituyéndose la síntesis pedagógica en una interacción de actividades orientadas hacia una meta común determinándose de este modo la dialéctica del que enseña y del que aprende”.

La relación Maestro - Alumno, como relación en segunda persona, erige a cada uno en sujeto, reconociendo por este hecho la capacidad que tienen de tomar iniciativas eventualmente diferentes de las del otro o de las que el otro espera de él.

El referente esencial de la relación en segunda persona lo constituye el hecho: “el tu es el otro con quien el yo (Maestro - alumno) realiza un nosotros tanto en la convergencia como en la divergencia o en el conflicto. El nosotros vive de la distinción del yo y el tú: es disociación sin ruptura e identidad en la alteridad.

Es de resaltar que la relación pedagógica en segunda persona no es paritaria ni es simétrica, pero, si es recíproca. “No es paritaria por la sencilla razón, que las desigualdades físicas, intelectuales y políticas entre el adulto, el niño y el joven son evidentes y precisamente la desigualdad de los saberes adquiridos es la razón de ser de las intervenciones educativas y la estructura dinámica de las situaciones.

No es simétrica porque el enseñante es portador de un saber más extenso y más avanzado respecto al alumno pues ha recorrido caminos que el otro va a emprender, el Maestro ha llegado a un nivel hacia el que otro tiende porque aún no lo ha alcanzado. De tal forma no puede ser simétrico porque la relación Alumno-Enseñante no es la misma Enseñante-Alumno. Se establece una relación recíproca porque la actividad de uno provoca la actividad del otro y ambos reaccionarían ante el otro, produciéndose así un movimiento circular que puede ser iniciado por el alumno o por el Maestro”.

En síntesis la relación Maestro-Alumno debe estar fundamentada por un diálogo profundo de participación e interacción, son dos centros de iniciativa donde cada uno es un yo y a la vez el tú del otro, respetando al mismo tiempo la identidad de cada sujeto (ego - alter) el que enseña es un yo, el que aprende es un yo, pero al mismo tiempo el que aprende es el tú que enseña, y el que enseña es el tú del que aprende. En términos habermasianos sería una relación educativa donde prima la negociación dialógica de saberes fundada en la contrastación discursiva, donde no impera la imposición sino la circularidad formativa. En este mismo sentido podríamos decir que, en nuestro Modelo, la relación Maestro-Alumno es concebida como intersubjetividad, en la cual se establece un vínculo pedagógico mediatizado por el saber y en donde la inter.-relación es de acompañamiento, en tanto, se acepta que el maestro enseña en cuanto aprende y el alumno aprende en cuanto enseña, lo que indica que, al tener ambos saberes y reconocerse, dichos saberes, estos son negociados.

- Método.

Las exigencias sociales en el campo de la educación están orientadas hacia nuevas formas de producción de conocimientos en los que el alumno sea gestor y constructor de su aprendizaje. Frente a estos requerimientos, la investigación parece ser en estos momentos, la alternativa que satisface en forma eficaz, una educación moderna en la medida que a través de él enseñar investigando, el alumno no recibe los conocimientos ya elaborados, sino que son construidos por el mismo.

“Es evidente que la investigación además de constituirse en auxiliar de la formación integral del individuo haciéndolo más apto, creativo, reflexivo y transformador de su entorno, lo conduce a la acción, al contacto con su realidad, con nuevas situaciones problemáticas que le sirven de estímulo y motivación para apropiarse de nuevos elementos que le ayuden a presentar alternativas de cambio que lo comprometen en el desarrollo personal, y social aumentando su sentido de pertenencia en el grupo social inmerso”.

Al reivindicar, en nuestro Modelo Pedagógico el método planteado, se rompe en lo posible los esquemas tradicionales de métodos y expositivos, de interpretación de textos y otros textos. Se trata de hacer planteamientos de situaciones problemáticas generadas de un proceso de contextualización y análisis de necesidades reales y cuya solución exija la aplicación de conocimientos de las diversas disciplinas. Lógicamente la solución de todo problema se fundamenta en la investigación, pero una investigación interdisciplinaria en donde con la revisión del enfoque de cada uno de los participantes se pueda ir logrando un acuerdo básico con respecto a la realidad estudiada enmarcada en una totalidad sistemática y compleja.

Desde lo anterior se busca que la Investigación se convierta en una estrategia pedagógica fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin significar, con ello que sea la única estrategia posible de implementar. La Investigación como estrategia pedagógica asume una doble significación y sentido en primer lugar, define un acto pedagógico como un acto de investigación y sí mismo, en tanto, búsqueda permanente de espacios de explicitud de la relación enseñanza y aprendizaje; en segundo lugar, como ámbito de una acción investigativa, por parte de los maestros, donde los alumnos constituyen sujetos co-investigadores potenciándose, en la incorporación, otra cultura académica, se reitera.

De acuerdo a lo anterior, al darle a la Investigación un sentido desmitificado, en tanto, pedagogación generada desde el pensar y el conocimiento, es decir, desde la pregunta problémica, se busca definir otros espacios pedagógicos que si bien son investigativos constituyen en si mismo un acto de investigación como espacio generador de cultura inicial (investigativa) e interdisciplinaria. Esta interdisciplinaria se expresará igualmente en los Contenidos, que constituyen otra dimensión de todo Modelo.

- **CONTENIDOS**

En el Modelo de la CURN. Los contenidos curriculares son manejados de manera integrada, constituida en núcleos problematizadores o temática que los convierten en un proceso eminentemente investigativo que desde una perspectiva interdisciplinaria permite ser abordados desde su complejidad dando paso a conceptualizaciones menos reductivas que desde las

disciplinas específicas. En otras palabras, los contenidos para su definición necesitan ser mirados desde diferentes ópticas cuyos puntos de encuentro construyan el ámbito o lugar, que convertido en problema, dinamizan el proceso de construcción de conocimientos, aptitudes, valores y procedimientos en los sujetos educativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, los contenidos construidos como núcleos problemáticos exigen el desarrollo de una cultura Interdisciplinaria con la cual se reconocen la multiplicidad de conocimientos contenidos en los diferentes saberes y/o disciplinas, en donde ninguno de estos saberes reclama para sí la totalidad de la explicación sin referirse a los otros. Los contenidos, enriquecidos interdisciplinariamente, representan una pluralidad de aproximaciones múltiples con las cuales se potencian y se enriquecen las posibilidades del acto de conocimiento y se favorecen las condiciones para la construcción de un espacio de trabajo compartido entre los Maestros, entre los Alumnos, entre Alumnos y Maestros, con la posibilidad de construir comunidades académicas. Los Contenidos, visionados interdisciplinariamente, se justifican entonces “en la medida en que los científicos, en este caso Maestros y estudiantes, reconozcan el trasfondo común de todas las ciencias”.

Desde la interdisciplinarietà, los núcleos temáticos o problemáticos vinculan “las ciencias, y/o disciplinas participantes, en el proceso de formación de nuestros alumnos, creando entre ellas inter-acción, inter - dependencia e inter fecundación. En este sentido, cada Ciencia, o disciplina en su autonomía relativa contribuye a la iluminación e inspiración de las otras” possibilitando una estructura curricular que exige unos planteamientos pedagógicos, unas actitudes metodológicas y valorativas en y desde la interdisciplinarietà. En orden a la selección

de los contenidos manejados interdisciplinariamente, es menester señalar que en su definición es fundamental la participación de los alumnos buscando con ello una articulación con lo establecido en la relación interactiva Maestro - Alumno, que se ha explicitado en otro lugar de nuestro Modelo. No obstante en lo anterior se reivindica la argumentación racional, desde la cual el Maestro justifica su acompañamiento formativo como el dispositivo que define la inducción pedagógica hacia la universalidad de los contenidos trabajados como universalidad cultural académica.

- **APRENDIZAJE – DESARROLLO**

Dado que el conocimiento es un proceso de construcción que realiza el mismo sujeto, el Modelo propone el desarrollo progresivo de las estructuras cognoscitivas en interacción con el medio, de manera que se favorezca la construcción y reconstrucción interior de esquemas y representaciones significativas por el sujeto.

La capacidad de aprendizaje de un individuo está dada por las estructuras cognoscitivas de que dispone, es decir por “las características y organización presentes de sus conceptos y esquemas próximos que le permiten aprovechar mejor la nueva experiencia de aprendizaje, similarla y procesarla más integralmente con precisión claridad y eficacia”. Esto implica que nunca se construye a partir de cero, sino sobre la base del saber que se ha construido hasta el momento, de las estructuras mentales alcanzadas en interacción con el mundo.

La “acumulación de conocimientos” que se obtiene lógicamente no es una mera juxtaposición o sumatoria que aumenta cuantitativamente, sino la anudación de redes conceptuales que se incrementan más y más en la medida que se den las condiciones favorables para establecer nuevos nexos entre los conocimientos construidos y los por construir o conocer.

Siguiendo a Vygotsky, la dialéctica aprendizaje - Desarrollo no expresa una identidad sino una unidad compleja que busca un jalónamiento del desarrollo por el aprendizaje, lo que implicará estrategias pedagógicas construidas en una lógica de acompañamiento por parte del maestro y “pares académicos” (compañeros(as) que presenten mejores competencias); esto estaría llevando a producciones de acción combinada entre lo grupal (léase equipo) lo individual y lo colectivo.

La lógica del Modelo Pedagógico que se esboza nos lleva a considerar una estructura curricular alternativa, que en correspondencia con la interacción de las dimensiones del Modelo, se entienda como dinámica y en proceso permanente de realización y reorganización de los contenidos curriculares, de los sujetos educativos, la cultura y la Institución.

Desde nuestro Modelo se tendrían como implicaciones las siguientes:

Las escuelas, la Universidad, es considerada como una realidad compleja en la que se reconocen la existencia de múltiples dimensiones interactuantes que la convierten en un ámbito de producción, re-construcción y deconstrucción de saberes y conocimientos donde los sujetos de estudio sufren permanentes procesos de realización y re-organización.

La Investigación se convierte en eje del aprendizaje, de la enseñanza y de una cultura de proyectos en una doble significación:

Para: como un acto de problematización de la acción y reflexión pedagógica -educativa misma, de manera, que el espacio del aula asuma un sentido otro, re-organizado y realizado.

Para: como potenciación de los procesos investigativos, realizados en proyectos, e impulsados por los Maestros con el “acompañamiento” de los “Alumnos”, con esto se posibilitaría tener a los Maestros con actividad investigativa y Alumnos con espíritu investigativo, construyéndose lo que hemos denominado una cultura Investigativa.

Se pasa de un aprendizaje memorístico a un proceso de diálogo e intercambio entre pares o entre los Maestros. En este sentido el aprendizaje se concibe como un diálogo de saberes y conocimientos que dinamizan la existencia intersubjetiva de Maestros y Alumnos a partir de la voluntad de saber de dichos sujetos.

Se supera el dogmatismo académico y la “dictadura” de las clases. Lo anterior es así, por tanto, ya no será sólo el Maestro quien ejerce unilateralmente el saber y el conocimiento sino que, al circularizarse las relaciones entre los sujetos educativos, se rompe el discurso “monológico” y “monofónico” del profesor, dando paso al intercambio cultural y de conocimientos

El conflicto es considerado como una dimensión de la realidad humana y como una posibilidad de romper y transformar el conocimiento. Al conflictuar los procesos académicos se complejiza su existencia, en una multiplicidad de perspectivas encontradas, que civilizan la vida institucional y educativa, impulsando su desarrollo.

La aceptación de los otros como distintos y complejos. El derecho a ser distinto, reivindicado la visión del Modelo, hace más humano el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El predominio de la negociación con sentido comunicativo en el aula y la Institución como eje central en los procesos vitales del Proyecto Educativo. Se establece una racionalidad, fundada en lenguaje y la comunicación, como posibilidad que tienen, todos los inmersos en nuestro proyecto, de actuar, de utilizar y expresar mediante el diálogo, negociado en la diferencia, un punto de vista factible de revisión, pero, también de trascendencia al interior de la vida universitaria.

Introducción de una Pedagogía de la pregunta como instante permanente hacia una cultura investigativa. La pregunta se constituye e instituye en los sujetos comprometidos en el acto pedagógico.

Atendiendo a los referentes teóricos conceptuales expuestos anteriormente, entendemos que nuestro Modelo Pedagógico será un Modelo interactivo, investigativo e interdisciplinario que intenta recoger los puntos de encuentro más significativos entre los modelos alternativos buscando, sin embargo, una identidad que le permita acciones más creativas, humanísticas y científicas en el acto pedagógico.

guiendo el orden de las ideas es importante anotar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), comprende unos propósitos institucionales como bien se enuncian a continuación:

1.2. PROPÓSITOS INSTITUCIONALES

Como respuestas a las necesidades del contexto y tendencias derivadas de la evolución histórica y científica, la CURN organiza y orienta sus acciones hacia el logro de los siguientes propósitos:

1.2.1 Propósitos Generales

1. Liderar en la ciudad de Cartagena un proyecto de Educación Superior a nivel regional, al cual puedan tener acceso los habitantes de localidades de la región que no tendrían oportunidades para acceder a los beneficios de la universidad pública y de la universidad privada, dadas las restricciones y el reducido número de la primera en la región y los altos costos de la segunda
2. Formar integralmente a miembros de diferentes comunidades para que estos contribuyan con los procesos de desarrollo social, económico, político y cultural de la región y el país con una perspectiva de lo global.
3. Contribuir a elevar el nivel educativo de diversos conglomerados sociales de la región, mediante la implementación de planes de formación social, comunitaria y cultural dirigidos a

distintos sectores de la comunidad, a fin de que se constituyan en sujetos activos de sus propios procesos de desarrollo y mejoramiento de su calidad de vida.

.2.2 Propósitos Específicos.1

Promover procesos formativos, en busca de idoneidad profesional y ética, indispensables para ponderar a los desafíos del mundo contemporáneo que exige a los sujetos estar capacitados para aprender, desaprender y re aprender permanentemente, como única solución para enfrentar el futuro con éxito.

Contribuir desde los Proyectos institucionales a garantizar y aumentar la libertad, la justicia y equidad como bases para un Desarrollo Humano Sostenible.

Fomentar por medio de las prácticas pedagógicas y comunitarias oportunidades educativas adecuadas a la comunidad, poniendo a disposición de todas las personas que la conforman, conocimientos y la información necesaria para favorecer el Desarrollo Humano Sostenible.

Generar procesos para la participación creativa en la construcción del saber y conocimiento, mediante el cambio de las prácticas pedagógicas tradicionales, hacia la apertura de nuevas formas y estrategias académicas que vinculen y propicien la multi-e interdisciplinariedad.

Utilizar el enfoque investigativo en las prácticas profesionales, a fin de que propicien la interpretación, comprensión y transformación de la realidad, mediante la innovación de procesos

productivos, tecnológicos, científicos, políticos, culturales y sociales, considerados vitales en la sociedad actual.

6. Establecer canales amplios de flujos retroalimentadores de conocimientos, vivencias e información tanto al interior de la comunidad académica, como desde y hacia el exterior, utilizando herramientas tecnológicas actuales.

7. Propender por el mejoramiento continuo de sus programas y proyectos, tomando en consideración la globalización del mundo académico, de la información y del conocimiento, promoviendo la cultura de la autoevaluación y la autorregulación en todos los ámbitos de la Institución.

8. Mantener la vinculación permanente con el contexto concretando zonas de influencia, de tal manera que se haga posible no sólo la transformación de dichos espacios, sino la transformación de los procesos internos de la CURN.

9. Construir una cultura de planeación, proyecto y gestión que se refleje en la formulación de planes periódicos de acción, enmarcados en planes de desarrollo de mediano y largo plazo, articulados con programas de evaluación, seguimiento y control de los procesos administrativos y académicos en procura del aseguramiento de la calidad de todos los servicios y productos que ofrece la Institución

10. Establecer vínculos académicos nacionales e internacionales propiciando el intercambio de experiencias, problemáticas, necesidades e intereses, que permitan enriquecer mutuamente las políticas, programas y proyectos Institucionales.
11. Ampliar la cobertura de programas de postgrado y educación continua para responder a las necesidades de actualización profesional y formación especializada en diferentes áreas profesionales y del conocimiento.
12. Dinamizar una cultura de formación permanente de los docentes como sujetos de conocimiento, en beneficio de la calidad educativa de la CURN.
13. Fortalecer la división de Bienestar Institucional a fin de ampliar la cobertura de sus proyectos e incrementar los beneficios a la comunidad Nuñista, en lo referente al desarrollo físico, Psicoafectivos, espiritual y social de todos sus miembros.
14. Seguir contribuyendo con la conservación del patrimonio arquitectónico de la ciudad y ampliar esa contribución, mediante la participación de la Corporación en los programas nacionales de rescate y conservación del legado cultural de la región, organización archivística, patrimonio bibliográfico, organización museográfica, memoria y tradiciones.
15. Motivar la integración del Egresado con la Corporación, su presencia en los diferentes órganos de la misma y su participación en las diversas actividades académicas, investigativas y

le proyección social que adelanta ésta, a fin de que se fortalezcan los vínculos entre estos y la institución, para dar cabal cumplimiento al Proyecto de Egresados de la Institución.

6.2. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESORAL EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA RAFAEL NÚÑEZ DURANTE EL PERÍODO 2000-2010.

La Corporación Universitaria Rafael Núñez, inició un proceso de transformación institucional desde la perspectiva pedagógica y administrativa a partir del año 2000, cuando decide implementar un proceso de autoevaluación Institucional, arrojando como resultado unos planteamientos en la Misión, Visión, la consolidación y materialización del Modelo pedagógico Nuñista, al igual que el PEI (Proyecto Educativo Institucional). Sentadas así las bases, se procede a crear la Escuela de Formación Pedagógica Nuñista, con el apoyo de los programas de licenciatura (Hoy día adscritos a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas) con el objetivo de capacitar a los docentes no solo en el conocimiento y apropiación del modelo pedagógico Nuñista, sino también brindarles herramientas pedagógicas y estrategias de competencias en lectura y escritura que les ayuden a mejorar en el proceso educativo y por lo tanto, ver su reflejo en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Al realizarse un diagnóstico inicial sobre el nivel de formación de los docentes Nuñista el año 2000, se encontraron los siguientes resultados:

Tabla No. 2. Nivel de Formación Docentes CURN, año 2000.

Profesionales	125	80,1%	Especialistas	30	19,2%	Magister	1	0,6%	Doctores	0	0,0%
Total Docentes									156		

Fuente: Vicerrectoria Académica CURN 2000

Durante todo este periodo, y hasta el año 2005, la CURN, concentró su oferta de capacitación en el área pedagógica más que en las áreas disciplinares, lo anterior se debe al trabajo continuo en pro de fortalecer el desarrollo e implementación del PEI y del Modelo Pedagógico institucional. De esta manera se contabilizan durante el periodo 2000-2005, 10 capacitaciones así: 2 en formación del modelo pedagógico Nuñista, 10 en competencias de lecto-escritura, como bien se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla No.3. Estadística De Capacitación Docente CURN Año 2000 A 2005

Años	Educación Continua	INTENSIDAD HORARIA/Horas	Nº PARTICIPANTES
2000	Modelo pedagógico	40	100
2001	Modelo pedagógico	40	70
2002	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	160	84
2003	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	160	108
2004	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	240	86
2005	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	240	50

Fuente: Vicerrectoria Académica CURN y Formación de Educación Continua 2000-2005

Al finalizar el año 2005, la CURN consciente de reforzar las áreas disciplinares en los diferentes programas académicos, se propone fortalecer el nivel de formación de directivos y docentes acudiendo para ello, a la aprobación del Plan de desarrollo Profesoral disciplinar 2006-2010.

6.2.1 Políticas de formación de directivos y profesores en la CURN: Plan de Desarrollo Profesoral Disciplinar 2.006- 2.010.

El Plan General de desarrollo del docente de la Corporación Universitaria Rafael Núñez (2006), es el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de las actividades que contribuyan a mejorar la formación científica y profesional del profesorado. Se trata de un programa marco para la formación permanente del profesorado conforme a los recursos disponibles, las características y fundamentos de las prácticas académicas, las necesidades, intereses y proyecciones educativas de los docentes, que conforman las diferentes unidades académicas, en el nivel de formación avanzada.

El programa de desarrollo profesoral disciplinar se iniciará con la divulgación, organización y selección de aspirantes a partir del segundo semestre del 2006, para vinculación a programas de postgrados correspondiente al primer período del año 2007. La periodicidad de convocatoria para estudios de postgrados será anual en los meses de mayo y junio.

En esta primera fase de implementación del Plan de Formación del docente, la Corporación facilitará los recursos y propiciará las condiciones que favorezcan el acceso y culminación de

postgrados en el siguiente orden de preferencias: maestrías, especializaciones y doctorados. Orden que responde a la oferta de postgrados de la costa Caribe, región en donde podrá el docente cursar los estudios, debido a la simultaneidad laboral. Cabe decir, que en esta región el mayor porcentaje de oferta de postgrado corresponde a las especializaciones en un 96%, maestría en 3%; y el 1% corresponde a doctorados. En la ciudad de Cartagena se ofertan 97 especializaciones equivalentes al 25% del total ofrecido en la Costa Caribe, 5 maestrías correspondientes. De manera que para cursar doctorados o maestrías los docentes de la Corporación, pueden optar por la modalidad virtual y a distancia. Se tiene información de proyectos de extensiones de programas de maestrías de universidades nacionales hacia la ciudad de Cartagena y Barranquilla, lo cual es una oportunidad que favorecerá que se cumpla con las necesidades y con la política de desarrollo profesoral de esta Corporación en el corto y mediano plazo.

Este Plan de Formación del docente de la Corporación, se fundamenta en los supuestos y postulados del Proyecto Educativo Institucional (Págs. 10 y 11), del Proyecto de la Cultura de Autoevaluación y autorregulación, de la política institucional en materia de formación permanente de docentes (ACUERDO No. 11 DE JUNIO 15 DE 2004), en los cuales se reconoce la necesidad de desarrollar procesos académicos en el marco de una educación de calidad.

él se determinan, entre otras los siguientes aspectos:

- Los objetivos y las líneas prioritarias de la formación permanente del profesorado en función de las necesidades del desarrollo curricular
- Diagnóstico de necesidades de formación avanzada disciplinar, el Plan de desarrollo Profesorado disciplinar 2005-2010 de formación avanzada para los docentes de las distintas unidades académicas, el Plan de Inversión y los Criterios de evaluación

5.2.1.1. Objetivos:

- Cualificar la formación de los docentes de la Corporación, mediante estudios de especializaciones, maestrías y doctorados disciplinares, que respondan a las necesidades del desarrollo curricular, la innovación y mejora de la práctica disciplinar en los diferentes Programas académicos.
- Contribuir con los proceso de mejoramiento continuo de la calidad de la formación de los estudiantes de la Corporación, mediante la actualización de los contenidos y metodologías, acordes con los desarrollos científicos y tecnológicos, que le permitan responder a los cambios sociales y profesionales que de ellos se derivan.
- Propiciar la formación investigativa de los docentes de la Corporación, a través de los estudios de maestrías y doctorados, a fin de favorecer la investigación formativa y de la investigación propiamente dicha.

6.2.1.2. Líneas prioritarias de formación:

Medicina: Educación Médica, Ciencias Básicas Biomédicas, Biomedicina Molecular y Salud Ocupacional.

Enfermería: Salud familiar, Cuidado de paciente crónico, Gerencia en Servicios de salud, Cuidado para la Salud Materno Perinatal.

Instrumentación Quirúrgica: Organización y Administración de Servicios Quirúrgicos, Cirugía Cardiovascular, Cirugía de Ortopedia y Trauma.

Tecnología de Estética y Cosmetología: Drenaje Linfático Manual, Cosmiatría y Maquillaje artístico.

Odontología: Ciencias Básicas Biomédicas, Epidemiología o Salud Pública, y Ortodoncia.

Bacteriología: Microbiología, Bioquímica Clínica y Hematología

Ciencias Contables y Administrativas: Gestión Tributaria, Gestión Pública, Administración y Ciencias Políticas.

Derecho: Laboral, Filosofía del Derecho, Derecho Comercial, Penal, Público, Arbitraje, Responsabilidad Civil extracontractual.

Pedagogía: Educación, Sociología de la Educación, Comunicación Aumentativa Alternativa.

Arquitectura: Urbanismo, Infografía, Energía renovables y Restauración.

Ingenierías:

- Ingeniería de sistemas: Ingeniería de software, Automatización industrial, Robótica, Inteligencia artificial, Redes y comunicaciones, Básica.
- Ingeniería Civil: Saneamiento Ambiental (Desarrollo Humano Sostenible)Hidráulica, Gerencia De Proyectos. Estas Áreas están siendo atendidas por docentes magíster y un doctorado. Física y Matemáticas son asignaturas básicas para ambos programas y requiere un docente con estudio de maestría.

6.2.1.3. Diagnóstico de necesidades de formación avanzada disciplinar

La Población de docentes beneficiarios potenciales de la política de desarrollo profesoral son todos los coordinadores de áreas de cada uno de los programas académicos, los cuales se detallan con su formación académica en la lista que se anexa. También son beneficiarios los

docentes de medio tiempo y tiempo completo, los cuales harán uso de estos beneficios a partir de la segunda convocatoria.

De los 65 docentes coordinadores, 43 son especialistas lo que representa el 67%; 13 magíster, equivalentes al 22%; el 7% como candidatos a magíster y con estudios de pregrado, representados con 4 docente respectivamente; y finalmente, 1 doctorado que representa al 2% de los docentes coordinadores.

El estudio realizado arrojó que 38 de los docentes coordinadores tienen interés en adelantar estudios de postgrados, lo que equivale al 59%. La viabilidad de realización de los mismos, para iniciar en el primer periodo del año 2006, estará determinada por los siguientes criterios de selección:

- a. Correspondencia del interés del docente con las necesidades de desarrollo curricular y líneas prioritarias de formación del Programa académico.
- b. Existencia del Postgrado en la Costa Caribe
- c. Disponibilidad presupuestal.
- d. Visto bueno del decano, según criterios establecidos en la Política de desarrollo Profesoral.
- e. Preferiblemente se favorecerá los estudios de maestrías.

TABLA No. 4: Plan de Desarrollo Profesorado 2006-2010 de formación avanzada para los Docentes de las distintas unidades académicas del área de la salud.

Programa Académico	Necesidades	Nº de Aspirantes	Nivel del Postgrado	Universidad de estudio
Medicina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Básicas Biomédicas. 2. Educación Médica 3. Salud Ocupacional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dos 2. Tres 3. Uno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestría 2. Especialización 3. Especialización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Antioquia. 2. Convenio CES-CURN. 3. Universidad de Cartagena
Enfermería	<p>1. Enfermería con énfasis en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salud familiar • Cuidado de paciente crónico, • Gerencia en servicios de salud • Cuidado para la Salud Materno Perinatal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuatro con diferentes énfasis 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestría 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad Nacional de Colombia. Con perspectiva de extensión a Cartagena.
Instrumentación		<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuatro 	<ol style="list-style-type: none"> En Instrumentación Quirúrgica la capacitación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corporación Universitarias

Quirúrgica	<p>1.-Organización y Administración de Servicios Quirúrgicos.</p> <p>2-Cirugía Cardiovascular</p> <p>3-Cirugía de Ortopedia y Trauma.</p>	<p>2. Dos</p> <p>3. Dos</p>	<p>se ofrecerá a nivel de cursos y diplomados, ya que en el país no se ofrecen actualmente especializaciones ni maestrías para Instrumentación en los temas propuestos.</p>	<p>Rafael Núñez.</p> <p>2. Fundación Cardiovascular del Oriente o CES de Medellín.</p> <p>3. ORCA Ltda.</p>
Tecnología de Estética y Cosmetología	<p>1. Drenaje Linfático Manual.</p> <p>2. Cosmiatría</p> <p>3. Maquillaje artístico.</p>	<p>1. Dos</p> <p>2. Dos</p> <p>3. Dos</p>	<p>La capacitación se ofrecerá a nivel de cursos y diplomados, ya que en el país no se ofrecen actualmente especializaciones ni maestrías para Esteticistas en los temas propuestos.</p>	<p>1. Escuela de Cosmetología y Estética Dr. Ricardo Manzur. Barranquilla</p> <p>2. Instituto Dermatológico y de Estética Dr. Amin Ariza. Barraquilla.</p> <p>3. Escuela de Bellas Artes de Cartagena.</p>

Odontología.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciencias Básicas Biomédicas. 2. Epidemiología o Salud Pública, 3. Ortodoncia 	1 Tres	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maestría 2. Maestría 3. Especialización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Antioquia. 2. Universidad del Norte 3. Universidad de Cartagena
Bacteriología	<ol style="list-style-type: none"> 1. Microbiología 2. Bioquímica Clínica 3. Hematología 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Dos 2.Uno 3.Uno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Especialización 2.Especialización 3.Especialización 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad de Cartagena 2. Universidad del Norte 3. Universidad de Cartagena

Fuente: Vicerrectoría académica.-

6.2.1.4 Planeamiento de la Inversión 2006-2010.

La Corporación ha definido que la Capacitación de estos docentes se realice escaladamente en una primera etapa, acorde al plan de desarrollo 2006-2010 de la siguiente manera:

Durante el periodo 2006-2007 se capacitarán inicialmente 12 docentes con una inversión aproximada de 240 millones de pesos, considerando un promedio por semestre de estudios de 5 millones de pesos.

Durante el periodo 2007-2009 se capacitarán 11 docentes con una inversión aproximada de 220 millones de pesos. Y Finalmente en el 2010 se realizará una inversión final de esta etapa, de

200 millones de pesos para que inicien los estudios los 10 docentes restantes y con ello se lograría tener 33 docentes con formación avanzada alrededor del año 2012.

En el año 2010 se realizará una nueva programación que responda a los intereses de los docentes y a las necesidades de los programas.

De los docentes que ahora están aspirando se realizará un estudio para definir equitativamente y por prioridades la designación de los docentes y el orden en que se capacitaran.

6.2.1.5. Criterios de evaluación del Plan de Desarrollo

- a. Número de docentes coordinadores que culminen satisfactoriamente sus estudios de maestría y especializaciones.
- b. Adopción e implementación de las innovaciones científicas y tecnológicas en los procesos de docencia e investigación.
- c. Número de proyectos de investigación aprobados por organismos pertinentes.
- d. Cualificación de los procesos de investigación formativa en la Corporación
- e. Fortalecimiento curricular y de la articulación de las funciones de docencia, investigación y proyección social.

f. Incremento y calidad de la producción intelectual y de las publicaciones.

g. Fortalecimiento de la comunidad académica en cada disciplina.

6.3. PROPUESTA PLAN DE FORMACION PROFESORAL CURN 2012-2017.

6.3.1. PRESENTACION:

En el contexto de las tareas y preocupaciones contemporáneas por la formación del hombre y su vinculación al conocimiento, a la vida y a un proyecto ético que reafirme su condición humana, las instituciones educativas obedecen al imperativo categórico de contribuir con ésta, entendida como un propósito sistemático de toda acción educativa, que articula la instrucción, el aprendizaje y la enseñanza, en el marco de un desarrollo más humano que dé oportunidades y libertades de realización individual y social.

El Plan General de Desarrollo del Docente de la Corporación Universitaria Rafael Núñez 2012-2017, es el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de las actividades que contribuyan a mejorar la formación científica y profesional del profesorado. Se trata de un programa marco para la formación permanente del profesorado conforme a. los recursos disponibles, las características y fundamentos de las prácticas académicas, las necesidades, intereses y proyecciones educativas de los docentes que conforman las diferentes unidades académicas, en el nivel de formación avanzada en las disciplinas y al logro de niveles

superiores de formación de la oferta educativa de la Institución, principalmente hacia las Maestrías y Doctorados.

Los lineamientos normativos son: Proyecto Educativo de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, según Acuerdo No. 36 de Julio de 2003, Plan de Desarrollo de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, vigencia 2008-2013, la realización de un programa de cualificación de los docentes en áreas disciplinares que respondan a las necesidades identificadas por el Centro de Posgrado y Educación Continuada (CEPEC) en las facultades y/o programas de la institución, Acuerdo no. 9 de noviembre 17 de 2009 por la cual se aprobó el Plan de Desarrollo Profesional Disciplinar de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, vigencia 2008 -2013, Proyecto de la Cultura de la Autoevaluación y autorregulación, el cual materializa la implementación de los desafíos y propósitos planteado en el PEI, entre otros.

6.3.2. ANTECEDENTES

Con frecuencia se interpreta la acción educativa como una articulación de dos ingredientes fundamentales: uno de fondo o contenido, y otro de forma o manera - al primero podríamos llamarlo temático o científico; al segundo, el elemento pedagógico - “Se llega a que en la Educación Superior, finalmente desaparece, casi por completo, el elemento pedagógico de la mezcla, y domina, casi exclusivamente el elemento temático de la disciplina, de áreas científicas”. Esto hace que el acto pedagógico, en esta instancia del Sistema Educativo, constituya un acto de hacer transmisión y no un acto de conocimiento, es decir, no es un evento epistemológico de los sujetos participantes, de producción de conocimientos, mediado por la investigación.

La Corporación no era ajena a la realidad presentada y se tuvo como punto de referencia, los resultados de la entrevista estructurada a los Directivos de la Institución y al diagnóstico situacional de los maestros de la C.U.R.N., realizado por el Centro de Investigación para establecer los requerimientos y necesidades que, en el orden pedagógico e investigativo, presentan dichos maestros, ya que un alto porcentaje de nuestros profesores carecían de formación pedagógica, sin embargo, hacen el reconocimiento de que esta formación es fundamental para mejorar; de igual manera, la formación en investigación es reivindicada, no sólo en si misma, sino en relación con la enseñanza y el aprendizaje – es decir, en términos de enseñabilidad y educabilidad -, en tanto, la investigación, como estrategia de enseñanza es capaz de introducir, transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas, al darle mayor rigurosidad y exigencia científica, por un lado; y por otro, al permitir e impulsar los procesos de construcción de conocimiento.

Todo lo anterior, fue exigiendo la creación de un ambiente académico que desembocó en un análisis más pensado sobre la vida pedagógica de la Corporación lo que posibilitó ganar un consenso respecto a lo que podría ser un Modelo Pedagógico (2003), para la misma interés y preocupación de diversas instancias institucionales. En este sentido se construyeron propuestas, por parte de las diferentes Facultades, que fueron presentadas y sustentadas por sus representantes en un Encuentro de Socialización. Se determinó nombrar una Comisión Redactora de un “Documento final” que recogiera los puntos básicos de coincidencias de las diferentes propuestas y que integrara en su seno las diferencias, en aras a definir una propuesta de Modelo Pedagógico, convirtiéndose éste en el fundamento y norte de los procesos de formación pedagógica.

En coherencia con lo anterior se estructuraron acciones puntuales buscando acercamientos a los fundamentos teóricos y conceptuales del Modelo, generando procesos de resignificación de la práctica docente de la C.U.R.N. Entre esas acciones tenemos: Encuentros de Formación Pedagógica; Seminarios Investigativos, Seminarios de Lectura y Escritura y Diplomados tales como, “Docencia Investigativa Universitaria” y “Pedagogía y Didáctica”. Generándose desde la Facultad de Pedagogía, instancia organizadora, procesos que intencionaban darle otro rumbo a las prácticas pedagógicas y educativas, que garantizaran mayores y mejores niveles de educabilidad y profesionalidad a los sujetos educativos adscritos a nuestros programas.

6.3.3. OBJETIVO GENERAL:

Formar pedagógica y profesionalmente a los profesores de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, bajo los principios de pertinencia académica, flexibilidad y pertenencia social que corresponda a los lineamientos de desarrollo humano sostenible, a la formación por ciclos propedéuticos y de manera progresiva, acorde a los postulados del Ministerio de Educación Nacional, que propendan por formar egresados responsables, sensibles, éticos, competentes, respetuosos de la protección y mantenimiento del medio ambiente y comprometidos con el desarrollo del país.

6.3.3.1. OBJETIVOS ESPECIFICOS

Cualificar la formación de los docentes de la Corporación, mediante estudios de especializaciones, maestrías y doctorados disciplinares, que respondan a las necesidades del

desarrollo curricular, la innovación y mejora de la práctica disciplinar en los diferentes Programas Académicos.

Contribuir con los proceso de mejoramiento continuo de la calidad de la formación de los estudiantes de la Corporación, mediante la actualización de los contenidos y metodologías, acordes con los desarrollos científicos y tecnológicos, que le permitan responder a los cambios sociales y profesionales que de ellos se derivan.

Propiciar la formación investigativa de los docentes de la Corporación, a través de los estudios de maestrías y doctorados, a fin de favorecer la investigación formativa y de la investigación propiamente dicha.

6.4. PRINCIPIOS:

Pertinencia académica: Dada por la capacidad de responder a las necesidades reales de la sociedad; por lo tanto, la formación pedagógica del profesor estará en concordancia con las características del Sistemas de Educación Superior en Colombia que propende por una formación por competencias y en forma propedéutica para los niveles Técnico Profesional, Tecnológico y Profesional Universitario.(Fernández, 2010)

Flexibilidad: Entendida como la forma de organizar el currículo que le permita al estudiante (profesor), en atención con sus intereses profesionales y económicos, construir sus competencias

de manera flexible, significativa, autónoma y propedéutica de acuerdo con la legislación colombiana (especialización, maestría investigativa y doctorado). (Fernández, 2010).

6.5. CONTENIDOS DE FORMACIÓN:

Las competencias del profesor, concernientes con el saber hacer de su enseñanza, se lograrán por medio de temas como los siguientes:

a. Fundamentación teórica del área de formación profesional.

El área de formación profesional estará constituida, como punto de partida común a todos los profesores.

b. Fundamentación teórica del área de Formación Básica.

_ Formación en investigación, tendiente al fortalecimiento de la formación en investigación del profesor,

_ Introducción en el manejo de la TICs como herramienta para optimizar la aplicación de las estrategias pedagógicas,

c. Fundamentación teórica del área de Formación Socio-Humanística.

La formación socio humanista estará orientada a la comprensión del contexto desde el desarrollo de la educación y su incidencia en el progreso de los

d. Prácticas docentes: este módulo le permitirá al estudiante llevar a la práctica el marco conceptual desarrollado en los temas que conforman el curso,

Las orientaciones de la propuesta de formación docente estarán encaminadas hacia la práctica de la enseñanza basada en una conceptualización de la docencia y de la investigación como acciones inseparables, cuya profundización será gradual de acuerdo con las preferencias de formación del profesor, es decir, el nivel de postgrado lo desarrollará en forma propedéutica y cursará, inicialmente, la especialización; posteriormente maestría investigativa y, finalmente, por el doctorado. De esta forma, el profesor tendrá la opción de desarrollar sus competencias como profesor de manera propedéutica o secuencial.

6.6. CONTEXTO INSTITUCIONAL

Siguiendo a Gadamer en la historicidad del concepto de formación, nos recuerda que en la época medieval, la idea partía del supuesto de que el hombre lleva en su alma la imagen de Dios, y debe reconstruirla en él, a través de la formación. Desde esta idea puede reconocerse la formación como el proceso interno que permite al individuo ir perfeccionando su naturaleza humana; posibilitando también la apropiación de la riqueza acumulada por la cultura en cuanto patrimonio de la humanidad.

Por otra parte, Hegel nos recuerda que el hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural en virtud de su esencia racional. Gracias al lenguaje el hombre es capaz de acceder a la universalidad. El proceso por el cual ello es posible es la formación. Formación significa así, ascenso a la generalidad. Desde esta postura la formación significa superar lo inmediato, lo particular, lo meramente subjetivo y de contemplarse así mismo desde afuera, procesos que pueden ser potenciados por la educación, y además, por el trabajo como acción que nos instala en un contexto, otro, de intereses, necesidades, que hace que trascendamos de nosotros mismos para acceder a esa generalidad.

Todas estas nociones de formación son esenciales en el proceso educativo, en donde siempre ha existido una constante, reconocida por filósofos, sociólogos y pedagogos, y esa es, la formación del hombre, pese a las circunstancias socio – históricas de cada época. La CURN, asume la formación como una búsqueda de la integralidad del ser humano en términos del ser, saber, hacer y servir. Es tanto como afirmar que la formación como proyecto pretende impulsar una actitud de conciencia de lo que se es y se puede o se quiere llegar a ser en términos del saber y del conocimiento científico, estético y ético. Tener como mira la formación nos posibilita caminar con las incertidumbres y las “certezas”, en la perspectiva de la pregunta, de la investigación que va más allá de la simple profesionalización, la formación es como “el horizonte que sirve para caminar”.

Así, en el contexto académico, el conocimiento del extenso campo intelectual de la pedagogía y sus teorías por parte de quienes se dedican a la docencia, mantiene viva la reflexión del quehacer docente, induce al mejoramiento de la enseñanza y promueve la relación con otros

conocimientos que trabajan por la educación, la enseñanza y la formación. En cuanto a la enseñanza, no sólo existe en la escuela, también, y sobre todo, existe por fuera de ella, y no existe porque se trate de enseñar una disciplina cualquiera, existe porque es una temática significativa del pensamiento, la cultura y la historia. El pensamiento se ha ocupado de la enseñanza, lo cual significa “que no basta enseñar para saber enseñar o que no es suficiente conocer una disciplina para saber enseñar”.

Otro elemento a considerar es el reconocimiento del ser humano como ser inacabado, por ese carácter de incompletitud que nos caracteriza, por tanto nos impele una continua y permanente tarea por hacer-ser, para llegar a ser persona en una singular síntesis de comprensión, singularidad, y universalidad revestida de humanidad. Existe además una segunda naturaleza o carácter del ser humano elaborada por el hombre mismo y es la cultura. Esta acción (crear cultura) es siempre con el otro, es actividad social en la cual cada hombre encuentra un sitio y desempeña un papel a través de instituciones, constituyentes de su existencia y se abre al otro a través de la interacción donde construyendo comunidad, se construye a sí mismo.

De esta forma pensamos que la educación cumple su doble dimensión: Como tarea y como objeto de estudio. No solo atendemos a educar como responsables de todos los programas y facultades sino que nos corresponde comprender, desarrollar y extender o exponer el sentido de la educación como un complejo proceso interdisciplinario que busca propiciar, promover, y posibilitar la formación permanente de sus instancias educativas como satisfactor necesario del desarrollo humano.

En virtud de los anteriores planteamientos, la C.U.R.N. constituye un medio potenciador de una cultura formativa de quien y para quienes conforman su comunidad, la Escuela de Formación Pedagógica, para dar respuesta a la demanda de cambio y de crisis real que enmarca el proceso formativo, contribuyendo de diversas maneras a la formación de otros, es decir, somos formadores de quienes forman, propiciamos, promovemos y posibilitamos la formación de maestros en todos los campos disciplinares, ya que al estar vinculados a la C.U.R.N, a sus proyectos, les corresponde también ser formadores de otros actores educativos (alumnos) de tal manera que en la cotidianidad académica se propicia la construcción de personas y comunidades.

6.7. NECESIDADES DE FORMACION PROFESORAL

Medicina: Educación Médica, Ciencias Básicas Biomédicas, Biomedicina Molecular y Salud Ocupacional.

Enfermería: Salud familiar, Cuidado de paciente crónico, Gerencia en Servicios de salud, Cuidado para la Salud Materno Perinatal.

Instrumentación Quirúrgica: Organización y Administración de Servicios Quirúrgicos, Cirugía Cardiovascular, Cirugía de Ortopedia y Trauma.

Tecnología de Estética y Cosmetología: Drenaje Linfático Manual, Cosmiatría y Maquillaje artístico.

Odontología: Ciencias Básicas Biomédicas, Epidemiología o Salud Pública, y Ortodoncia.

Bacteriología: Microbiología, Bioquímica Clínica y Hematología

Ciencias Contables y Administrativas: Gestión Tributaria, Gestión Pública, Administración y Ciencias Políticas.

Derecho: Laboral, Filosofía del Derecho, Derecho Comercial, Penal, Público, Arbitraje, Responsabilidad Civil extracontractual.

Pedagogía: Educación, Sociología de la Educación, Comunicación Aumentativa Alternativa.

Arquitectura: Urbanismo, Infografía, Energía renovables y Restauración.

Ingenierías:

- Ingeniería de sistemas: Ingeniería de software, Automatización industrial, Robótica, Inteligencia artificial, Redes y comunicaciones, Básica.
- Ingeniería Civil: Saneamiento Ambiental (Desarrollo Humano Sostenible) Hidráulica, Gerencia De Proyectos. Estas Áreas están siendo atendidas por docentes magister y un doctorado. Física y Matemáticas son asignaturas básicas para ambos programas y requiere un docente con estudio de maestría. Ver tablas 5,6 y 7.

6.8. Caracterización de la oferta de desarrollo profesoral en Inglés.

TABLA No. 5 PROYECCIÓN CAPACITACIÓN DOCENTES EN INGLES							
2012_ I PA 2012		2012_ II PA 2012		2013		2014	
Iera. Etapa (Parte A)	No. Docentes	2da. Etapa (Parte A)	No. Docentes	Docentes a cualificar	No. Docentes	Docentes a cualificar	No. Docentes
Docentes	14	Docentes	34	Docentes	20	Docentes	20
	14		34		20		20
2015		2016		2017		Total	Meta Total /168 Docentes
Prueba de clasificación	No. Docentes	Docentes a cualificar	No. Docentes	Docentes Cualificados	No. Docentes		
Docentes	20	Docentes	20	Docentes	20	148	88,1%
	20		20		20	148	88,1%

Fuente: Vicerrectoría académica_ Cálculos Planeación Educativa CURN.

TABLA No.6. PROYECCIÓN CAPACITACIÓN DOCENTES EN POSGRADOS 2012-2017.

PROYECCIÓN CAPACITACIÓN DOCENTES EN POSGRADOS 2012-2017							
Nivel de Formación	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Especialización	7	5	3	2	1	1	19
Maestría	30	10	10	5	5	5	65
Doctorado	3	1	1	1	1	1	8
Total	40	16	14	8	7	7	92

Fuente: Vicerrectoría académica_ Cálculos Planeación Educativa CURN.

Tabla 7. Proyección de formación en TICs 2012-2013.

Educación Continua en TIC'S	Participantes	Proyección formación en Tic's 2012 - 2013					
		Intensidad Horaria	I - 2012	II - 2012	I - 2013	II - 2013	Total
Taller de Ambientes Virtuales de Aprendizaje	Docentes - Medicina	20	25	25	25	25	100
Diplomado en Gestión de Entornos Virtuales de Aprendizaje. OBS: Tiempo Presencial: 70 Horas Tiempo Independiente: 50 Horas	Docentes, Administrativos - Académicos	120	25	25	25	25	100

Curso de Diseño de Objetos Virtuales de Aprendizaje " OVA " OBS: Tiempo Presencial : 32 Tiempo Independiente: 16	Docentes, Administrativos - Académicos	48	25	25	25	25	100
Seminario del Plan de Integración de los Tics en la CURN	Docentes, Administrativos - Académicos	5		20	20	20	60

Fuente: Vicerrectoría académica_ Cálculos Planeación Educativa CURN.

6.9. IMPACTO

La propuesta de formación profesoral de la Corporación Universitaria Rafael Núñez debe generar unos impactos que a continuación se presentan:

- Creación de 4 Especializaciones.
- Creación de 2 Maestrías.
- Creación de un Doctorado en convenio.
- Mejoramiento en los puntajes de las pruebas saber pro.
- Mayor pertinencia académica de los programas.
- Mejor ejercicio de la práctica docente.
- Incremento en la categorización de los grupos de investigación.

6.10. Presupuesto de inversión

Tabla 8. PRESUPUESTO PROYECTADO DE LA CUALIFICACIÓN DOCENTE DE LA CURN 2012-2017

Presupuesto	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Capacitación en Inglés	\$ 35.000.000	\$ 85.000.000	\$ 50.000.000	\$ 50.000.000	\$ 50.000.000	\$ 50.000.000
Cualificación en Posgrados	\$ 520.000.000	\$ 210.000.000	\$ 230.000.000	\$ 154.000.000	\$ 149.000.000	\$ 149.000.000
Formación en TIC's	\$ 85.000.000	\$ 95.000.000	\$ 95.000.000	\$ 95.000.000	\$ 95.000.000	\$ 95.000.000

TOTALES	\$ 640.002.012	\$ 390.002.013	\$ 375.002.014	\$ 299.002.015	\$ 294.002.016	\$ 294.002.017
---------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------	----------------

Fuente: Planeación Educativa CURN- 2012

6.11. REQUISITOS PARA FINANCIACION

La viabilidad de realización de los mismos, estará determinada por los siguientes criterios de selección:

- Correspondencia del interés del docente con las necesidades de desarrollo curricular y líneas prioritarias de formación del Programa Académico.
- Importancia o significación académica y científica.
- Pertinencia académica y laboral correspondiente las necesidades de desarrollo curricular y demanda laboral.
- Disponibilidad presupuestal.
- Visto bueno del Decano, según criterios establecidos en la Política de Desarrollo Profesor.

Preferiblemente se favorecerá los estudios de maestrías.

6.12. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN DE DESARROLLO PROFESORAL

- Número de docentes que culminen satisfactoriamente sus estudios de maestría y especializaciones.
- Adopción e implementación de las innovaciones científicas y tecnológicas en los procesos de docencia e investigación.
- Número de proyectos de investigación aprobados por organismos pertinentes.
- Cualificación de los procesos de investigación estricta en la Corporación.
- Fortalecimiento curricular y de la articulación de las funciones de docencia, investigación y proyección social.
- Incremento y calidad de la producción intelectual y de las publicaciones.

7. IMPACTO DEL PLAN DE DESARROLLO PROFESORAL DE LA CURN 2000-2010

A continuación se presentan los principales impactos del Plan de Desarrollo Profesional de la CURN en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2010, así:

7.1. Impacto en la Formación profesoral para la Docencia.

La formación profesoral pedagógica ha estado concentrada principalmente en Diplomados en formación pedagógica Nuñista, en lectura y Escritura como estrategias pedagógicas para desarrollar competencias comunicativas, Lectura, Escritura y Cognición., Producción de Textos

Académicos en la Educación Superior: El Ensayo Argumentativo y Artículo Científico, Taller : Manejo Básico de la Plataforma SIACURN - Moodle y se ha reflejado en el mejoramiento de indicadores de docencia, investigación y proyección social. Ver tabla 9 y Gráfica2.

Tabla 9. Formación pedagógica profesoral hasta II P-2010 / CURN

<i>Vice Rectoría Académica</i>						
FORMACIÓN PEDAGOGICA PROFESORAL HASTA II P-010 / CURN						
AÑO	PERIODO ACADEMICO	EDUCACIÓN CONTINUA	AREA	INTENSIDAD HORARIA/Horas	Nº PARTICIPANTES	FINANCIA
2002	I PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	80	56	CURN
2002	II PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	80	28	CURN
2003	I PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	80	41	CURN
2003	II PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	80	67	CURN
2004	I PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	54	CURN
2004	II PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	32	CURN

2005	I PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	37	CURN
2005	II PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	13	CURN
2006	I PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	25	CURN
2006	I PERIODO	Diplomado: Formación Pedagógica Nuñista	Pedagogía	120	15	CURN
2006	II PERIODO	Diplomado: Formación Pedagógica Nuñista	Pedagogía	120	32	CURN
2006	II PERIODO	Taller: Construcción de Ítem de Evaluación	Pedagogía	12	21	CURN
2006	II PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	27	CURN
2006	I PERIODO	Diplomado: Lectura, Escritura y Cognición.	Competencias Comunicativas	150	15	CURN
2007	I PERIODO	Diplomado: En Investigación	Investigación	120	60	CURN
2007	I PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	55	CURN
2008	II PERIODO	Diplomado: Lectura, Escritura y Cognición.	Competencias Comunicativas	150	10	CURN
2008	I PERIODO	Diplomado: Formación Pedagógica Nuñista	Pedagogía	120	25	CURN
2008	II PERIODO	Diplomado: La Lectura y la Escritura como Estrategias Pedagógicas para Desarrollar las Competencias Comunicativas	Competencias Comunicativas	120	15	CURN

2009	I PERIODO	Taller: Producción de Textos Académicos en la Educación Superior: Análisis y Resumen Interpretativo, Comparación y Reseña Crítica	Competencias Comunicativas	60	30	CURN
2009	II PERIODO	Taller: Producción de Textos Académicos en la Educación Superior: Análisis y Resumen Interpretativo, Comparación y Reseña Crítica	Competencias Comunicativas	60	12	CURN
2009	II PERIODO	Taller: Producción de Textos Académicos en la Educación Superior: El Ensayo Argumentativo y Artículo Científico	Competencias Comunicativas	60	15	CURN
2009	II PERIODO	Diplomado: La Escritura de Textos Académicos como Estrategia Pedagógicas para la Educación Superior	Competencias Comunicativas	120	5	CURN
2010	I PERIODO	Diplomado: Producción de Textos Académicos en la Educación Superior: Análisis y Resumen Interpretativo, Comparación y Reseña Crítica	Competencias Comunicativas	120	13	CURN
2010	I PERIODO	Diplomado: Producción de Textos Académicos en la Educación Superior: El Ensayo Argumentativo y Artículo Científico	Competencias Comunicativas	120	29	CURN
2010	II PERIODO	Taller Literario: Bajo Palabra	Competencias Comunicativas	24	5	CURN
2010	II PERIODO	Diplomado: Producción de Textos Académicos en la Educación Superior: El Ensayo Argumentativo y Artículo Científico.	Competencias Comunicativas	120	16	CURN
2009	II PERIODO	Diplomado: Pedagogía y Didáctica para la Educación Superior	Pedagogía	120	19	CURN
2010	I PERIODO	Diplomado: Nuevos Enfoques Pedagógicos de la Práctica Docente Universitaria	Pedagogía	120	49	CURN
2010	I PERIODO	Taller : La Pregunta contextualizada en los Pruebas Saber Pro / Área de Conocimiento	Pedagogía	5	20	CURN
2010	I PERIODO	Diplomado: Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanzas	Pedagogía	100	29	CURN
2010	II PERIODO	Diplomado: Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanzas	Pedagogía	100	20	CURN

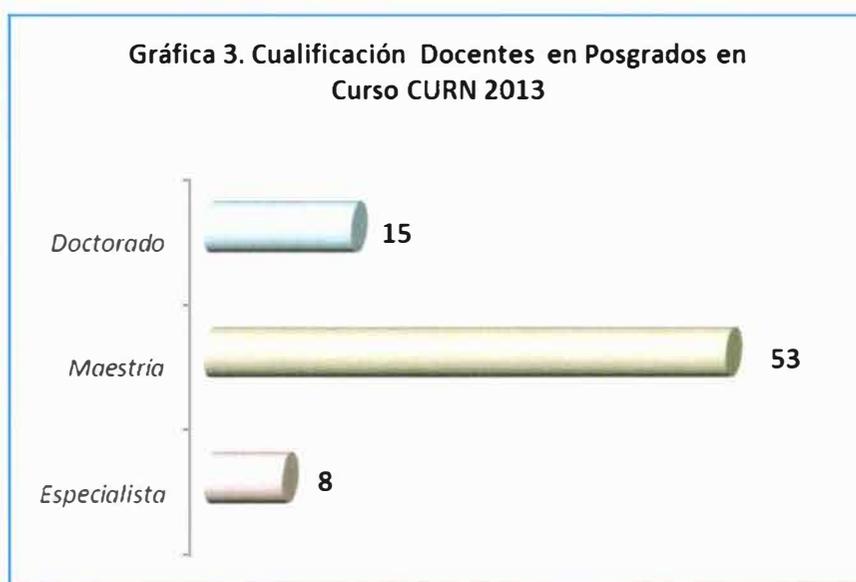
2010	II PERIODO	Diplomado Virtual de Pedagogía Universitaria.	Pedagogía	100	15	CURN
2010	I PERIODO	Diplomado Virtual de Pedagogía Universitaria.	Pedagogía	100	31	CURN
2010	I PERIODO	Taller : Manejo Básico de la Plataforma SIACURN - Moodle	Tics	12	19	CURN
2010	II PERIODO	Curso: Manejo Básico de la Plataforma SIACURN	Tics	20	15	CURN
2010	II PERIODO	Taller: Herramientas Informáticas ON LINE Con GOOGLE DOCS	Tics	12	27	CURN
2010	I PERIODO	TALLER: AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE "OVA"	Tics	20	12	CURN
2010	I PERIODO	Diplomado en Gestión de Entornos Virtuales de Aprendizaje.	Tics	120	4	CURN
2010	I PERIODO	Seminario del Plan de Integración de los Tics en la CURN	Tics	5	20	CURN
2010	II PERIODO	Conferencia: Hacia Dónde Va la Tutoría en la CURN	Pedagogía	2	35	CURN
2010	II PERIODO	Conferencia: Estrategias para Optimizar el Trabajo Independiente	Pedagogía	2	39	CURN
2010	II PERIODO	Conferencia: Desarrollo de Competencias Genéricas: Una vía de Flexibilización para las I.E.S - Proyecto Tunning	Pedagogía	2	45	CURN

Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

Gráfica 2. Formación Pedagógica Profesional CURN

Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

En el periodo 2000 a 2010 (por la duración de los cursos su impacto se refleja hasta el 2013), la mayor cualificación a nivel de posgrados esta en Maestrías con un 75%, Doctorado con un 16% y Especialización con un 8 %. Ver gráfica 3.



Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

7.2. Impacto en la permanencia docente.

Otro impacto logrado en el plan de desarrollo profesoral es la permanencia docente en la Institución que en promedio Institucional se ubicó en 6.25 años, siendo las facultades de Ingenierías y de Ciencias Sociales, seguido de Ciencias de la Salud y por último el de Ciencias Contables y Administrativas. Ver Gráfica 4.



Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

En cuanto a los logros generados se realizó una proyección de la cualificación en posgrados que se aprecia en la Gráfica 5.



Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

Gráfica 6. Promedio permanencia Docente periodo 2000-2010



Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

7.3. Impacto de la formación Profesoral en Investigación.

En cuanto a los resultados en productos de investigación en el periodo 2000-2010, se obtuvieron 165 productos siendo los artículos de investigación lo más significativo con un 82% y seguido de los productos o procesos tecnológicos patentados o registrados con un 8% y en menor escala libros de investigación y prototipo, respectivamente. Ver relación a continuación.

Productos de nuevos conocimientos generados en el periodo 2000-2010

Artículos de investigación:	144
Libros de investigación:	5
Capítulos de libros de investigación:	4
Productos o procesos tecnológicos patentados o registrados. (Software)	10
(Prototipo)	2
Total	165

Otro impacto significativo son los Docentes reconocidos con el mérito científico en el periodo de estudio, en el cual fueron distinguidos tres docentes uno de Bacteriología y dos de Odontología.

Ver tabla 10.

Tabla 10. Número de Investigadores reconocidos con el MERITO CIENTÍFICO 2000-2010

2008		2009	2010	
ANGELICA	GUERRERO	-	CARLOS CORRALES	NATALIA FORTICH
Bacteriología			- Odontología	Odontología

En este año se dio reconocimiento a la EXCELENCIA a JUAN CONTRERAS y reconocimiento por apoyo a investigación a ANDRÉS BEDOYA.		LUCY VILLAFANE, Bacteriología
--	--	----------------------------------

Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

Otro aspecto en donde se ha generado impacto es en los artículos científicos de revistas científicas virtuales, los cuales comenzaron en el 2009 con 23 y para el año 2010 subió a 43 con un incremento del % % y la aplicación de las TICs a la investigación y publicación.

Tabla 11. Número de artículos aportados por programa a la publicación de revistas científicas virtuales 2000-2010.

REVISTA	PROGRAMA	2009 (No. Artículos)	2010 (No. Artículos)
AGLALA	Administración de Empresas		4
	Contaduría Publica		7
ERG@OMNES	D. Barranquilla	9	7
	D. Cartagena	2	6
HEXAGONO PEDAGÓGICO	Licenciaturas		
INGENIERÍA Y TECNOLOGÍA	Ingeniería de Sistemas		
CIENCIA Y SALUD	Bacteriología	3	3
	Enfermería	1	4
	Instrumentación Quirúrgica	2	2
	Medicina	2	2
	Odontología	4	3
	E Y C		1

	APH		
	TMD		1
			1 artículo de autor externo
TOTAL		23	41

Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

* El dato numérico hace referencia a aportados y efectivamente publicados.

Total presentaciones para divulgación de resultados de investigación?

En el año 2008, A nivel de semilleros

- ✓ 27 trabajos en curso y terminados presentados en el XII Encuentro Institucional de Semilleros de Investigación
- ✓ 16 PAT Colectivos presentados en la IV Jornada Institucional de Divulgación de PAT Colectivos.
- ✓ 22 trabajos en curso y terminados presentados en el Encuentro Departamental RedColsi año 2010.
- ✓ 7 trabajos en curso y terminados presentados en el Encuentro Nacional e Internacional RedColsi año 2010.

En el año 2010, A nivel de docentes

- ✓ 13 ponencias internacionales. La mayor parte de estos eventos tuvo su sede en Colombia.
- ✓ 15 ponencias en eventos locales, regionales o nacionales.

Número de proyectos de investigación presentados en convocatorias internas y total aprobados 2008-2010, llama la atención la alta participación de los programas, prácticamente de la totalidad de estos. Ver tabla 12.

Convocatoria interna 2008, se presentaron 14 proyectos, se aprobaron 12.

Convocatoria interna 2010, se presentaron 14 proyectos, se aprobaron 7.

Tabla 12. Proyectos presentados a convocatoria Interna.

2008		2010		TOTAL
Administración de Empresas	1	Administración de Empresas	-	1
Bacteriología	1	Bacteriología	1	2
Contaduría Pública	1	Contaduría Pública	1	2
Derecho Barranquilla	-	Derecho Barranquilla	1	1
Derecho Cartagena	1	Derecho Cartagena	2	3
Enfermería	1	Enfermería	1	2
Ingeniería de Sistemas	1	Ingeniería de Sistemas	1	2
Instrumentación Quirúrgica	1	Instrumentación Quirúrgica	1	2
Licenciaturas	2	Licenciaturas	-	2
Medicina	2	Medicina	3	5
Odontología	1	Odontología	1	2
Trabajo Social	-	Trabajo Social	1	1
E y C	1	E y C	-	1
APH	-	APH	-	-
TMD	1	TMD	1	2

Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

En cuanto al número de proyectos de investigación presentados en convocatorias externas y total aprobados (2008-2010), se pasó de un proyecto en el 2008 a 18 proyectos en el 2010 principalmente en Ingeniería de Sistemas, Instrumentación Quirúrgica, Bacteriología, Odontología, Administración de Empresas y Contaduría Pública. Ver tabla 13.

Tabla 13. Proyectos de investigación en Convocatorias Externas desde el año 2000-2010.

2008	2010
Ingeniería de Sistemas: 1 Presentado a Cámara de Comercio Aprobado	Ingeniería de Sistemas: 2 Presentados a Cámara de Comercio Aprobados
	Instrumentación Quirúrgica: 2 Presentado a Colciencias No aprobados
	Bacteriología: 1 Presentado a Colciencias No aprobado
	Odontología: 1 Presentado a Colciencias No aprobado
	Contaduría Pública: 3 Presentado a Colciencias No aprobado
	Ingeniería De Sistemas: 4 Presentado a Colciencias No aprobado
	Administración de Empresas: 1 Presentado a Colciencias No aprobado
	Ingeniería de Sistemas. 2 Presentados a la Cámara de Comercio Aprobados
	Medicina: 1 Se presentó en Parquesoft. No aprobado
	Ingeniería de Sistemas: 1 Presentado a Parquesoft No aprobado

Fuente. Dirección de Planeación Educativa CURN.

7.4 Impacto en los resultados de las pruebas SABER PRO.

En el análisis de las pruebas saber pro con el plan de desarrollo por programas se empezó a consolidar a partir de 2009, e muestran entonces los dos últimos periodos, como son 2009-2010.

Las pruebas SABER PRO (antes ECAES) evalúan las competencias necesarias para el adecuado desempeño profesional o académico, incluyendo las competencias genéricas que todo egresado de la educación superior debe tener, independientemente del programa que haya cursado. Dado que en el quehacer de los procesos académicos se trabaja para entregar a la sociedad un egresado apto para desempeñarse profesionalmente según su disciplina y área de desempeño, en gran parte en la CURN, esto se ve materializado en los avances del Plan de Desarrollo de cada uno de los Programas académicos.

En ese sentido tanto las pruebas Saber Pro, como los avances en la ejecución del Plan de Desarrollo son herramientas que sirven para Proporcionar información que permiten comparar programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo. Además se utilizan como una fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de programas e instituciones de educación superior que sirvan para los procesos institucionales, la formulación de políticas y la toma de decisiones en el sistema educativo.

Expuesto lo anterior, debe existir una correlación entre los resultados de las Pruebas Saber Pro y los resultados de Avances del Plan de Desarrollo para cada programa de la Institución.

En este orden de ideas en la tabla 14, se muestran los resultados de las Pruebas Saber Pro y los resultados del Plan de Desarrollo durante el período 2009-2010. Se puede observar que los programas de Administración de Empresas, Instrumentación Quirúrgica, Tecnología en Estética y Cosmetología, Derecho Cartagena y Licenciatura en Pedagogía Infantil, han tenido un avance

favorable y significativo, ya que han venido aumentando progresivamente su desempeño tanto en las Pruebas Saber Pro, como en el Plan de Desarrollo. También se puede comprobar la relación de disminución directa del Programa de Derecho Barranquilla, quien ha reducido su comportamiento en las pruebas Saber Pro y ello lo manifiesta con una disminución de los resultados de su plan de Desarrollo. Finalmente, se refleja una contradicción en los resultados de los programas de Contaduría Pública y Bacteriología, ya que si bien tuvieron avances significativos en el Plan de Desarrollo, estos no se vieron reflejados en el consolidado de la prueba Saber Pro.

Tabla 14. Resultados de las Pruebas Saber Pro Vs. Plan de Desarrollo 2009-2010.

Programas Académicos	Variación del Promedio Programa ECAES		Variación del Plan de Mejoramiento		Relación con el Plan de Desarrollo	Aumento y/o Disminución
	2009	2010	2009	2010		
Administración de Empresas	92,7	96,2	90,6%	95,6%	FAVORABLE	AUMENTO
Atención Prehospitalaria		100,0	33,5%	53,5%	FAVORABLE	AUMENTO
Bacteriología	92,6	92,4	81,8%	93,8%	NINGUNA	DISMINUCIÓN
Contaduría	91,0	90,5	90,2%	95,6%	NINGUNA	DISMINUCIÓN
Derecho Barranquilla	91,1	89,6	99,2%	97,2%	DIRECTA	DISMINUCIÓN
Derecho Cartagena	92,3	99,4	92,7%	98,6%	FAVORABLE	AUMENTO
Enfermería	88,7	90,1	78,6%	86,5%	FAVORABLE	AUMENTO
Instru. Quirúrgica	97,4	100,0	94,5%	96,4%	FAVORABLE	AUMENTO
Estética y Cosmetología		96,0	66,8%	90,7%	FAVORABLE	AUMENTO
Ingeniería de Sistemas	95,4	96,1	87,9%	96,0%	FAVORABLE	AUMENTO

Lic. en Pedagogía Infantil	84,9	100,0	61,3%	90,3%	FAVORABLE	AUMENTO
Mecánica Dental		94,0	86,0%	86,2%	FAVORABLE	AUMENTO
Medicina	89,1	90,7	71,1%	85,8%	FAVORABLE	AUMENTO
Odontología	90,4	92,8	92,8%	99,4%	FAVORABLE	AUMENTO

Fuente: ICES interactivo. Elaborado por: Planeación Educativa 2009-2010.

7.5. Impacto en la Evaluación Docente.

La Corporación Universitaria Rafael Núñez, dentro de sus lineamientos pedagógicos y curriculares, concede al docente y su práctica un lugar de importancia como agente orientador y dinamizador de los procesos de enseñanza aprendizaje y gestor y regulador de su práctica pedagógica, de su actividad científica y de su propia formación y desarrollo pedagógico y profesional.

En articulación con estos, las políticas de calidad de la Corporación contemplan la *evaluación docente* como un componente esencial del proceso de autoevaluación de la institución y sus programas académicos.

El modelo planteado se orienta hacia el mejoramiento de la calidad de la educación en donde la evaluación hace parte del proceso formativo del docente y contribuye entre otros factores al diseño de los programas académicos y al diseño de planes de cualificación docente. En pro de alcanzar los objetivos propuestos se plantean tres momentos del proceso evaluativo:

- La evaluación por parte del estudiante sobre la actividad docente, que para la Corporación Universitaria Rafael Núñez se denomina Heteroevaluación.
- Evaluación del Director de cada programa académico a sus docentes³.
- Por último, la autoevaluación que hace el propio Docente.

A continuación se presenta un informe que recoge los resultados de la evaluación docente y de núcleos polémicos durante el período 2009 – 2010. El cuerpo del informe se compone de la siguiente manera: Primero, se presenta el Consolidado de la Evaluación Docente 2009-2010, a nivel Institucional y por programa.

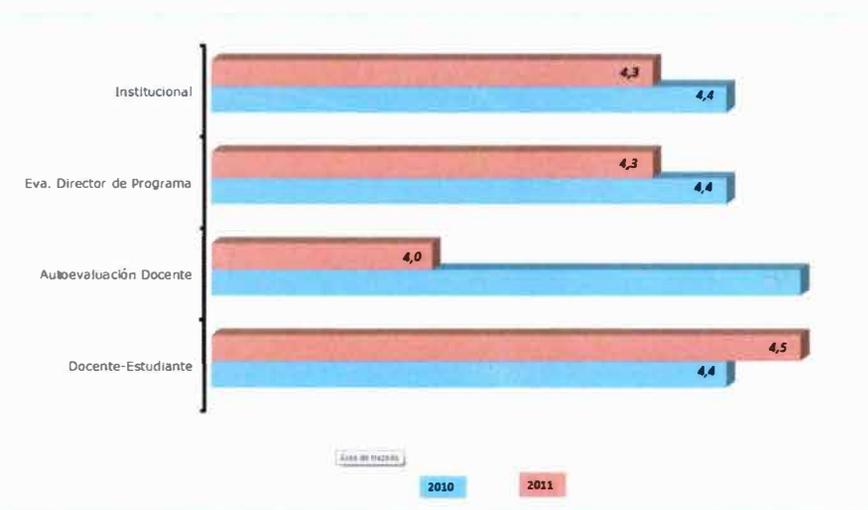
Al realizar un comparativo entre los diferentes actores que participan en la evaluación docente de la Corporación Universitaria Rafael Núñez durante el período 2009 – 2010, se extraen las siguientes consideraciones:

El promedio Institucional de la evaluación docente en el año **2010** fue de **4,3**, por debajo de **4,4**, promedio obtenido en el año **2009**. Una de las razones que explica esto, es que en la gran mayoría de los programas no realizaron en su totalidad la autoevaluación los docentes, pese a que en esta oportunidad se brindaron mayores espacios tanto a los estudiantes como a los docentes. En la tabla 15, se relaciona el número de docentes que no realizaron la autoevaluación. Por otra parte, la evaluación promedio de los Directores de Programa para el 2010 disminuyó en comparación al año 2009, ya que pasó de **4,4** a **4,3**. (Gráfica 8). La razón como bien lo manifiestan en su mayoría, se debe a la falta de entrega oportuna de los requerimientos solicitados a los docentes, para dar cumplimiento a su responsabilidad con las horas

³ En este momento solamente los Directores de Programa vienen realizando evaluación a los Docentes Coordinadores y a los de Tiempo, ya que el instrumento elaborado no aplica para los Docentes de Cátedra.

administrativas. Algunos de los Directores de Programa, aducen este hecho a la alta carga académica de sus docentes, sin embargo, en este sentido habría que hacer una reflexión en como vienen distribuyendo las tareas los Directores de cada Programa a sus docentes acordes con los tiempos y espacios de los mismos.

Gráfica 8. Consolidado de la evaluación Docente 2009-2010.



Fuente: Instrumento diligenciado por los actores del proceso de Evaluación Docente- 2009-2010.

En la tabla 15, se relacionan los resultados arrojados en la evaluación docente para cada uno de los programas académicos, mirados desde las tres evaluaciones de los docentes: Heteroevaluación, Autoevaluación Docente, Evaluación Director de Programa.

En ella se pueden observar que los programas que durante los años 2009 a 2010, promedian un consolidado en la evaluación docente por encima del promedio institucional son: ***Bacteriología e Ingeniería de sistemas***, aunque el promedio particular de cada programa en el período 2010-2011 se mantiene; los programas de ***Contaduría Pública, Medicina, Odontología, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Pedagogía Infantil y Derecho***

Barranquilla, el promedio particular de cada uno de estos programas aumentó y en estos momentos superan el promedio institucional de la evaluación docente. Y finalmente, los programas de: *Enfermería, Administración, Derecho Cartagena, Tecnología en: Atención Prehospitalaria, Mecánica Dental y Estética y Cosmetología*, su promedio particular está por debajo con respecto al año 2009 y se mantiene a un nivel inferior con respecto al promedio institucional. Es bueno destacar la labor del programa de *Trabajo Social*, quien registra un promedio superior al Institucional.

También se puede observar en la tabla 15, que los siguientes programas durante el período 2009 a 2010 disminuyeron su promedio en los resultados de la Heteroevaluación docente: *Enfermería, Administración de Empresas y Tecnología en Mecánica Dental*. Contrario a los programas de *Contaduría Pública, Medicina, Odontología, Licenciaturas LPI y LEE, Derecho Cartagena, Derecho Cartagena y Barranquilla, Tecnologías en Estética y Cosmetología y Atención Prehospitalaria* y finalmente, el programa de *Instrumentación Quirúrgica*, quienes aumentaron su promedio en la herero evaluación docente. Los programas de *Bacteriología* e *Ingeniería de Sistemas*, mantienen constante su promedio en esta prueba.

Con respecto a la autoevaluación durante el período 2009 a 2010, se observa lo siguiente: Los programas académicos de *Bacteriología, Medicina y Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial*, en la prueba de Autoevaluación de los Docentes, aumentaron respectivamente sus promedios. Mientras, que los programas de: *Enfermería, Instrumentación Quirúrgica, Contaduría Pública, Administración de Empresas, Odontología, Ingeniería de Sistemas, Derecho Cartagena* y las *Tecnologías en Atención Prehospitalaria y Estética y*

Cosmetología, el resultado promedio de la Autoevaluación docente para cada uno de estos programas disminuyó. Es decir, los docentes reconocieron haber disminuido su desempeño en ciertos aspectos, siendo el más repetitivo el incumplimiento en las tareas encomendadas por los Directores de Programa. Y finalmente, los programas de *Tecnología en Mecánica Dental* y *Derecho Barranquilla*, lograron mantener el promedio en esta prueba.

La otra evaluación que cierra el ciclo de la evaluación docente, es la que realizan los Directores de los programas académicos a sus docentes, del comportamiento de esta experiencia durante el período 2010 a 2011, se observa lo siguiente: Los programas académicos de *Enfermería, Administración de Empresas, Medicina y Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial, Derecho Barranquilla y Tecnologías en Estética y Cosmetología y en Mecánica Dental*, en la evaluación realizada por los Directores de Programa a sus Docentes, aumentaron respectivamente sus promedios. Mientras, que los programas de: *Bacteriología, Contaduría Pública, Derecho Cartagena* y la *Tecnología en Atención Prehospitalaria* y, el resultado promedio de la evaluación docente realizada por los directores de programa disminuyó. Es decir, los directores de Programa reconocieron que sus docentes en conjunto disminuyeron su desempeño en algunos aspectos. Y finalmente, los programas de *Instrumentación Quirúrgica, Odontología, e Ingeniería de Sistemas*, lograron mantener el promedio en esta prueba.

Tabla 15. Comportamiento de los Docentes Por Programa Académico en cada una de las Dimensiones durante el Período 2009-2010.

Programas	Heteroevaluación	Autoevaluación Docente	Eva. Director de Programa	promedio
ADMÓN DE EMPRESAS	4,5	4,8	4,4	3,9

2009				
ADMÓN DE EMPRESAS 2010	4,1	3,3	4,5	4,3
INSTITUCIONAL (2009- 2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
BACTERIOLOGÍA 2009	4,4	4,5	4,6	4,5
BACTERIOLOGÍA 2010	4,4	4,7	4,3	4,5
INSTITUCIONAL (2009- 2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
Contaduría Pública 2009	3,9	4,6	4,3	4,3
Contaduría Pública 2010	4,5	4,4	4,1	4,6
INSTITUCIONAL (2009- 2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
DERECHO BARRANQUILLA 2009	4,4	4,7	4,3	4,5
DERECHO BARRANQUILLA 2010	4,6	4,7	4,4	4,6
INSTITUCIONAL (2009- 2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
DERECHO CARTAGENA 2009	4,4	4,0	4,8	4,4
DERECHO CARTAGENA 2010	4,5	3,8	3,8	4,0
INSTITUCIONAL (2009- 2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
ENFERMERÍA 2009	4,4	4,6	4,0	4,3

ENFERMERÍA 2010	4,3	3,6	4,3	4,2
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
INGE. DE SISTEMAS 2009	4,3	4,5	4,8	4,5
INGE. DE SISTEMAS 2010	4,4	4,1	4,8	4,5
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
INSTR. QUIRÚRGICA 2009	4,6	4,6	4,5	4,6
INSTR. QUIRÚRGICA 2010	4,6	3,9	4,5	4,5
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
LICENCIATURAS 2009	4,4	4,7	4,4	4,5
LICENCIATURAS 2010	4,5	4,8	4,5	4,6
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
MEDICINA 2009	4,3	4,0	3,8	4,1
MEDICINA 2010	4,5	4,4	4,1	4,5
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
ODONTOLOGÍA 2009	4,4	4,7	4,4	4,5
ODONTOLOGÍA 2010	4,6	4,6	4,4	4,6
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4

TRABAJO SOCIAL 2010	4,7	4,6	4,3	4,5
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
Programas Tecnológicos	Heteroevaluación	Autoevaluación Docente	Eva. Director de Programa	promedio
ATENCIÓN PREHOSPITALARIA 2009	4,3	4,3	4,3	4,3
ATENCIÓN PREHOSPITALARIA 2010	4,7	0,8	3,8	3,6
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
ESTETICA Y COSMETOLOGÍA 2009	4,5	4,7	4,1	4,4
ESTETICA Y COSMETOLOGÍA 2010	4,6	3,3	4,3	4,2
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4
MECANICA DENTAL 2009	4,5	4,6	4,4	4,5
MECANICA DENTAL 2010	4,3	4,6	4,3	4,4
INSTITUCIONAL (2009-2010)	4,4	4,2	4,3	4,4

Fuente: Formato Consolidado de Evaluación Docente, diligenciado por los Directores de programa. Información extraída de

<http://redcampus.curn.edu.co:8083/reportes/servlet/Reporte.pdf> : Reporte Análisis Consolidado de Instrumentos 2010-2011.

8. CONCLUSIONES

- Se aprecia que existe en Colombia por intermedio del Ministerio de Educación Nacional una preocupación por la mejora en la calidad de la Educación que imparten las Instituciones de Educación Superior desde el ejercicio docente y desde los niveles de formación de los mismos.
- Se concluye que la Corporación Universitaria Rafael Núñez desde su creación ha tenido la preocupación por la formación y desarrollo profesoral de su cuerpo docente.
- La política Institucional principalmente ha privilegiado el ejercicio docente desde lo pedagógico y desde la enseñanza, sin embargo en el periodo 2006-2010 se aprecia la preocupación por formar en niveles superiores de Educación a sus docentes.
- Realizar el análisis de la evolución de la formación y desarrollo profesoral en la Institución, permitió tener los insumos para el diseño de la propuesta, la cual fue construida teniendo otros referentes de instituciones que van más avanzadas en este aspecto. En la CRN el plan de desarrollo hace parte del plan de desarrollo institucional de manera permanente, porque es el principal insumo en la calidad académica. Para este propósito la Institución viene asignando anualmente los recursos necesarios para su ejecución, en donde se aprecia un incremento significativo para nuevas áreas o temáticas entre las que se destacan la formación en TICs y en segundo idioma, adicional a las de formación pedagógica y competencias comunicativas e investigación.

- En conclusión, la Institución ha venido fortaleciendo el Plan de Desarrollo Profesorado como la estrategia más importante para promover y fomentar los conocimientos y mejorar las habilidades pedagógicas de los profesores, lo que se evidencia en el incremento año a año de la asignación presupuestal para la ejecución de los cursos de desarrollo profesoral, en la actualización de los temas de los mismos atendiendo, por un lado a las necesidades propias de las unidades académicas y, por el otro, a las nuevas tendencias en temas de pedagogía y formación docente.

9. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las Directivas de la Corporación Universitaria Rafael Núñez acoger la presente propuesta de formación y desarrollo profesoral, la cual surgió del análisis de su evolución, de la concepción de sus directivos y de las características propias de la Institución.

BIBLIOGRAFIA

Ángel, I., Pérez, J., Félix R y Barquin, J.(1999). “Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Morata.

Arias, N & Bobadilla, D. (2001). MODELO DE FORMACION DOCENTE EN AMERICA LATINA (COLOMBIA), UNA ALTERNATIVA DE IMPLEMENTACION DE LA TEORIA EN LA PRÁCTICA. Universidad de Oviedo. España.

Álvarez, J. (2009). Ciencia y tecnología en la Cartagena del siglo XXI. (Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Cartagena.

Barriga, F, (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente. Perfiles Educativos, año/vol. XXIV, numero 97-98. Universidad Autónoma de México. México DF. México.

Castillo B, Jiménez M, Hernández E, Segrera T, Villar P. (2000). "LA FORMACIÓN COMO DOCENTES INVESTIGADORES EN EL ESCENARIO INSTITUCIONAL". UNIVERSIDAD EL BOSQUE. FACULTAD DE EDUCACION. DEPARTAMENTO DE EDUCACION A DISTANCIA. ESCUELA DE ESTUDIOS AVANZADOS, C.E.I.P. Barranquilla, D.C.P. 2000.

Corporación Universitaria Rafael Núñez, (2003). Proyecto Educativo Institucional. Vicerrectoría Académica. Cartagena. Colombia.

Corporación Universitaria Rafael Núñez, (2003). Modelo pedagógico. Vicerrectoría Académica. Cartagena. Colombia.

Corporación Universitaria Rafael Núñez, (2000). Plan de formación profesoral. Dirección de Planeación Educativa Cartagena. Colombia.

Contreras, J (2001). La autonomía del profesorado. ISBN: 84-7112w-417-3. 3ra edición: Ediciones Morata SL. Madrid. España.

Díaz, M. (2000). La formación de profesores en la educación superior colombiana. Grupo procesos editoriales, Icfes, Bogotá. Colombia. 150 p.

Elliott, J. (1990). La Investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. Madrid. España.

Fernández, M. (2010). Propuesta de Formación Pedagógica del Profesorado de Educación Superior: Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo (TECNAR) Cartagena de Indias. Memoria para optar al grado de doctor. Madrid. España.

García, G. (2008). Metas educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. España.

Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior. (2002). Factores asociados a la calidad de la docencia Universitaria. ISBN 16575725. Bogotá. ICFES.

Instituto Colombiano para la Educación Superior. (2009). Educación superior para la paz y la transformación social- Resumen Ejecutivo. Bogotá. ICFES.

Kirk, G (1999). El currículum básico.: M.E.C. ISBN 84-7509-531-3. Barcelona. España.

PIAGET, Jean. INHELDER, Barbel. (1967). Génesis de las estructuras lógicas elementales. P. 175.

Presidencia de la República. (2010). Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, “Prosperidad para Todos”. Bogotá.

Restrepo, J. (2008). La transformación del docente en doscientos años. Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Retrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del Maestro Investigador: Evidencias y Obstáculos. Educación y Educadores. Año/vol. 6. Universidad de la Sabana, Cundinamarca Colombia. ISSN 2003. 0123 1294.

Restrepo, J. (2010). La transformación del docente en doscientos años: Consejo Nacional de Educación Superior. Educación Superior. Boletín No 16. Bogotá.

RESTREPO, B. **La Autonomía en La Práctica Profesional Del Docente.** En “*Investigando y Educando*” N° 1 Vol. 1 Barranquilla: C.E.I.P.

Romero, A. (1997). La I. A. E. Formación de docentes en investigación como práctica pedagógica. Doc. Mimeografiado. pp. 8,9.

Sacristán, G & Pérez, Á. (2002). **Comprender y Transformar La Enseñanza.** Madrid: Morata.

Segura, D. (2000). **Formación De Maestros: ¿Unas Discusión Sin Alternativas?** en Planteamientos en educación. Santafé de Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Stenhouse, Lawrence. **Investigación y Desarrollo del Currículo.** Madrid: Morata. 1991.

Vélaz & C, Vaillant D. (2006). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. METAS EDUCATIVAS 2021, OEI. Fundación Santillana. España. ISBN: 978-84-7666-198-© Del texto: Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid, España

Villar, A. (2007). Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la practica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación.(Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica). Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/index.php3faccionMenu=biblioteca.VisualizaLibroIU.visualiza26filtro_categorias=26libro_id=1397