

UNIVERSIDAD DE GRANADA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN: CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO



INCIDENCIA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA, EN LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE LAS FACULTADES DE
ARQUITECTURA Y DERECHO

DIRECTOR DE LA TESIS: Dr. Tomás Sola Martínez
CODIRECTOR DE LA TESIS: Dr. Juan Antonio López Núñez

DOCTORANDA: Blanca Hilda Prieto de Pinilla

Colombia, Bogotá, Noviembre 2016

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Blanca Hilda Prieto de Pinilla
ISBN: 978-84-9163-223-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/46809>

DEDICATORIA

A mi hijo Edgar Fernando Pinilla Prieto, a mi nieto Andrés Felipe Pinilla Cabrejo quienes han sido el impulso a lo largo de mi vida, para el cumplimiento de mis sueños, por su comprensión, tiempo, amor, paciencia y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien me ha concedido la dicha de terminar mis estudios de Doctorado.

A los Doctores: Tomas Sola Martínez, y Juan Antonio López Núñez por su asesoría, por sus enseñanzas, acompañamiento, paciencia y motivación permanente durante todo mi proceso de formación.

A los Docentes de la Facultad de Derecho y de Arquitectura que participaron voluntariamente en este estudio, por sus aportes, experiencias y enseñanzas, sin ellos no hubiera sido posible este trabajo de investigación.

A todas las personas, familiares y amigos que me acompañaron y quienes siempre han estado presentes en mi vida.

A la Doctora Marta Osorio Malaver por su asesoría y acompañamiento permanente, por su gran calidad humana en la motivación que me dio en los momentos más difíciles de mi vida que se presentaron a lo largo de este proceso de formación.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	10
CAPÍTULO 1. MARCO DE REFERENCIA.....	10
1.1. La problemática de la educación superior frente a la sociedad del conocimiento.....	10
1.1.1 Desafíos de la educación superior actual	16
1.1.2. La educación técnica y tecnológica como opción de formación	19
1.2. La sociedad del conocimiento y la formación docente de profesionales en otras áreas en un contexto de educación superior	21
1.3. Una apuesta relevante en la sociedad del conocimiento: la formación de docentes en educación superior	24
1.4. El saber pedagógico y la sociedad del conocimiento.....	26
1.5. La formación docente y las especializaciones en pedagogía y docencia universitaria.....	29
1.6. Saber pedagógico y formación docente	34
CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE COMO DESARROLLO CIENTÍFICO Y CULTURA ACADÉMICA.....	40
2.1 Formación docente: retos y desafíos	41
2.1.1 Principales obstáculos en la formación del docente universitario	43
2.2 La investigación y la formación docente.....	55
CAPÍTULO 3. FORMACIÓN DOCENTE: LA ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA.....	58
3.1 Contexto institucional de la especialización en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad la Gran Colombia.....	59

3.2 Estructura y organización curricular de la especialización en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad la Gran Colombia	63
3.3 La investigación en las especializaciones de la Facultad de Posgrados y Formación Continuada de la Universidad la Gran Colombia.....	67
3.4 Líneas de investigación de la facultad de ciencias de la educación y de la facultad de postgrados.....	69
4.1 Formación docente y TIC	74
4.2 De la declaración de Bolonia a la formación en TIC	78
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	90
CAPÍTULO 5	90
METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	90
5.1 JUSTIFICACIÓN.....	91
5.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	99
5.3 OBJETIVOS.....	104
5.3.1 General	104
5.3.2. Específicos.....	104
5.4 Metodología.....	105
5.4.1. Estudio de Caso	108
5.4.2. Fundamentos epistemológicos que sirvieron de apoyo para el estudio de caso.....	111
5.4.3. De los esquemas interpretativos a la comprensión de los datos	112
5.4.4. Descripción de la muestra: programas de derecho y arquitectura de la Universidad la Gran Colombia	114

5.4.5. La Formación de los estudiantes de Derecho en la Universidad la Gran Colombia.....	117
5.4.6. La formación de los estudiantes de Arquitectura en la Universidad la Gran Colombia.....	127
5.5. Muestra.....	144
5.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	147
5.7. Diseño y fases de la investigación.....	152
5.8. Aportes y limitaciones de la investigación.....	157
CAPÍTULO 6	159
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	159
6.1. Descripción de los resultados de la entrevista semiestructurada.....	160
6.1.1. Determinación de categorías con base en la entrevista	166
6.1.2. Dimensiones y categorías de análisis	177
6.2. Resultados del Análisis de subcategorías	177
6.2.1 Dimensión de la Educabilidad.....	177
6.2.2. Dimensión de la Enseñabilidad	180
6.2.3. Dimensión de la Pedagogía	185
6.2.4. Dimensión de Contexto	189
6.3. Descripción de los resultados de la Encuesta.....	193
6.4. Triangulación de datos: correlación entre las entrevistas realizadas y los resultados de la encuesta confrontados con los documentos institucionales.	199
6.5. Descripción de los resultados obtenidos de los grupos de discusión	202

6.5.1. Testimonios de la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas	203
6.5.2. A falta de experiencia, la especialización.....	204
6.5.3. Confrontación de conocimientos disciplinares con el saber pedagógico	205
6.5.4. Aprender para enseñar	206
6.5.5. Conocer de pedagogía	207
6.5.6. Egresado de la especialización	208
6.5.7. Ampliar la mirada.....	208
6.5.8. De la deserción a la formación	209
6.5.9. Reflexionar en términos pedagógicos	209
6.5.10. De la crítica al contexto.....	210
6.5.11. Realidad legal y realidad pedagógica	211
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	213
7.1 CONCLUSIONES GENERALES	213
7.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS	219
REFERENCIAS	222
BIBLIOGRAFIA.....	226
ANEXO 1. FORMATO DE ENCUESTA APLICADA	246
ANEXO 2 PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN	250
ANEXO 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICOS TABULADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A DOCENTES	250

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representación de los procesos educativos.....	38
Figura 2. Listado de participantes en el diplomado virtual en investigación.....	89
Figura 3. Representación del planteamiento del problema.....	103
Figura 4. Proceso de selección para la muestra.....	117
Figura 5. Encuesta semiestructurada para la definición de categorías.....	118
Figura 6. Formato de encuesta.....	155
Figura 7. Proceso de construcción por fases del diseño de investigación.....	156
Figura 8. Diagrama metodológico del proceso de investigación.....	159
Figura 9. Unidad hermenéutica de la investigación.....	171
Figura 10. Asignación de documentos primarios.....	172
Figura 11. Segmentación y codificación de datos.....	175
Figura 12. Categorías vinculadas con las prácticas docentes.....	176
Figura 13. Asociación del proceso de enseñanza-aprendizaje con el contexto...	179
Figura 14. Familias de documentos agrupados a través de Atlas Ti. 6.0 base de la triangulación.....	203
Figura 15. Triangulación de los datos de las entrevistas.....	204

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ventajas de las TIC en la formación docente.....	83
Tabla 2. Oferta y demanda de las carreras de la UGC.....	118
Tabla 3. Capacitación y formación profesoral, Facultad de Derecho.....	123
Tabla 4. Profesionales graduados de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria	147
Tabla 5. Número de participantes de la muestra objeto de estudio.....	147
Tabla 6. Número de participantes directivos entrevistados.....	148
Tabla 7. Definición de las categorías producto de la entrevista.....	148
Tabla 8. Relación de las categorías con las preguntas de la encuesta.....	149
Tabla 9. Criterios a explorar desde cada una de las preguntas de la entrevista.....	151
Tabla 10. Dimensiones y categorías de análisis.....	157
Tabla 11. Informe generado por Atlas.Ti 6.0, documentos primarios.....	173
Tabla 12. Codificación de los documentos primarios, informe generado por Atlas.Ti 6.0.....	174

INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral dirige su mirada a la complejidad del ejercicio docente en la educación superior y la práctica pedagógica que se desarrolla en el quehacer cotidiano de la academia universitaria, identificando desde los docentes, como actores implicados, los cambios que se manifiestan en su quehacer pedagógico de acuerdo con los estudios de Alcalá, Cifuentes, y Blázquez (2005). Parte, para ello de las transformaciones culturales que se vienen presentando en forma acelerada y que demandan, cada vez más, una educación cualificada y con permanentes procesos de mejoramiento educativo. Desde luego, en el transcurso de esta investigación, se asumen algunas posturas epistemológicas desde el ámbito educativo y se asimilan elementos de algunos discursos pedagógicos que perfilan una nueva concepción de lo que implica el ejercicio docente en el ámbito de la educación superior.

Sin aislarse de las complejidades que trae consigo la sociedad del conocimiento, la apuesta de las instituciones de educación superior requiere enfocarse no solo en la competición y el aumento de la calidad, que supone una sociedad cada vez más globalizada, sino en la apertura educativa y en la construcción colectiva de las universidades a partir de la formación pedagógica de un agente clave para la democratización, no solo de los procesos educativos, sino de las sociedades que los sustentan: el docente.

En este sentido, el tema que aborda la presente investigación doctoral, se relaciona con la *incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, en las prácticas pedagógicas de los docentes de las Facultades de Arquitectura y Derecho*. Se propone aportar a la reflexión académica e investigativa sobre la formación de los docentes en el contexto de la educación superior, teniendo en cuenta que, en la actualidad, los docentes tienen un papel de gran importancia en la producción y reconfiguración del cambio científico – académico de cara al siglo XXI (Laffitte, 1991; Gómez-Buendía, 1998; Mayor-Zaragoza, 2000).

Esta tesis doctoral se acoge a la línea de investigación “Currículum, organización y formación para la equidad en la sociedad del conocimiento”, en virtud de la justificación de la línea, que ha establecido la Universidad Nueva Granada de España:

La sociedad actual, compleja, diversa, multicultural, tecnológica, competitiva, en riesgo de dualización... implica una nueva gobernanza de las instituciones educativas, un currículum más democrático y para el aprendizaje profundo e interconectado de todos, para todos y entre todos, ampliando los escenarios educativos en un eje escuela-familia-comunidad-administración educativa, con nuevos diseños organizativos y curriculares, y nuevos abordajes metodológicos y de evaluación. Lo que se debe traducir en unas sublíneas de investigación acordes a esta nueva situación y la promoción de una investigación educativa avanzada en diseños metodológicos, comprometida socialmente y alternativa, para ser capaz de afrontar estos retos (Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, 2010).

En este orden de ideas, la investigación se preocupó por identificar, analizar y verificar la incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de

la Universidad La Gran Colombia, en las prácticas pedagógicas de los docentes de las Facultades de Arquitectura y Derecho, para considerar si es posible mejorar la calidad de la educación mediante la optimización prioritaria y sustancial de la calidad profesional de los educadores universitarios.

Así, en primer lugar, esta tesis se ocupa de reflexionar sobre la práctica docente actual, desde la complejidad de la dinámica de los cambios curriculares presentes y desde los requerimientos de implementación de un nuevo tipo de conocimiento abierto al hombre, la sociedad y la cultura (Gacel-Ávila, 2003; Rúa-Ceballos, 2006). En segundo lugar, la tesis hace un aporte a la reflexión sobre el problema de la calidad de la educación desde el docente y su quehacer cotidiano, proponiendo un cambio sustancial a partir de las reformas y la regulación de la política educativa actual, en especial en las prácticas del docente de arquitectura y derecho y, por último, en un contexto como el colombiano, identifica desde los docentes de los Programas de Derecho y Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia los cambios que se manifiestan en el quehacer pedagógico universitario actual, que demandan cada vez más, de una educación cualificada y con permanentes procesos de mejoramiento educativo.

Finalmente, desde un enfoque de estudio de caso, con el apoyo del software Atlas.Ti 6.0, la investigación, logró analizar el posicionamiento de las prácticas y discursos pedagógicos como elementos fundamentales para la calidad educativa y una opción determinante en la sociedad del conocimiento, que apueste por la profesionalización docente del profesional universitario que impartirá clases.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. MARCO DE REFERENCIA

En esta parte se busca inscribir la problemática de la formación docente y la incidencia de un fortalecimiento pedagógico en las dinámicas de la sociedad del conocimiento (Tünnermann, 2001). Este abordaje resultó indispensable en la medida en la que los desarrollos tecnológicos y económicos que median los procesos de la educación desde la globalización con una sobreoferta estudiantil y un alza en las matrículas, invisibilizan la necesidad de formación del docente universitario que requiere, para este contexto, del posicionamiento y la legitimación de un saber pedagógico que le permita abordar los desafíos de la sociedad del conocimiento y la reducción de la educación a formas de articulación económica (Delors, 1996; Brunner, 2000; López-Segrera, 2001).

1.1. La problemática de la educación superior frente a la sociedad del conocimiento

En la época de la globalización económica, social y cultural los procesos educativos se enfrentan a un sinnúmero de desafíos propuestos por la denominada sociedad del conocimiento, particularmente desde dos frentes. En primer lugar, el aumento de la tecnología que ha traído, para los procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevos retos en relación con la producción y la transmisión de conocimientos en una época que ha sido denominada por algunos teóricos como la condición postmoderna. En segundo lugar, los cambios económicos y sociales no solamente han transformado las estructuras universitarias, sino que, además, han planteado otras formas de valoración del conocimiento, un aumento en las alzas de las matrículas y una aceleración de la

deserción como fenómeno característico de una época con marcadas desigualdades sociales (Robertson, 2005).

Para comprender el papel de la educación en esta época se hace necesario un rastreo del contexto histórico actual que permita analizar las dinámicas sobre las cuales se mueve el proceso de generación de las políticas educativas.

El proceso de educar implica una formación de tipo integral que permita el desarrollo de ciudadanos capaces de asumir sus responsabilidades históricas de forma paralela al desarrollo de capacidades propias del mundo laboral que generen riqueza y desarrollo al interior de las comunidades que habitan.

Primeramente, es necesario introducir elementos teóricos que permitan establecer las pautas por medio de las cuales se desarrollan los cambios culturales que sustentan en el actual proceso educativo. Para comprender estas pautas es necesario introducir dos conceptos interrelacionados entre sí, y que son desarrollados por Thomas Kuhn (1987). El concepto de paradigma y de revolución científica.

La idea de paradigma está fundamentada sobre el concepto de *ciencia normal*, referido al conjunto de tradiciones científicas que en un periodo de tiempo se considera fundamentada en una tradición de conocimiento que la sustenta. Los paradigmas aparecen entonces como modelos de construcción científica sobre la cual se desarrolla el conocimiento científico de la humanidad.

¿Por qué es necesario comprender estos conceptos?, básicamente porque la manera como el hombre se relaciona con su entorno y la manera como lo puede transformar está en buena parte supeditado al conocimiento científico. En otras

palabras, la forma en que se estructuran nuestras sociedades está determinada por el modo en que se produce el conocimiento en laboratorios y centros de investigación.

El concepto de paradigma se refiere a la construcción social que se realiza en una comunidad científica sobre un conjunto de prácticas, métodos y conocimientos que tienen por característica fundamental el ser aceptado de forma casi universal por los miembros de dicha comunidad. Sobre la base de este conjunto, los científicos construyen una nueva serie de conocimientos que permiten retroalimentar los elementos propios del paradigma.

Al elegir este término (paradigma) es mi intención sugerir que algunos ejemplos aceptados de práctica científica efectiva, ejemplos que incluyen conjuntamente leyes, teorías, aplicación e instrumentación, suministran modelos de los que surgen tradiciones particulares y coherentes de investigación científica. (...) las personas cuya investigación se fundamenta en paradigmas compartidos con las mismas reglas y normas de práctica científica. Dicho compromiso y el aparente consenso que produce son prerequisites de la ciencia normal, esto es del nacimiento y prosecución de una tradición investigadora particular (Kuhn, T. 1987, p38)

Los paradigmas entonces determinan periodos de estabilidad del conocimiento sobre los cuales se construyen procesos científicos. Durante tiempos relativamente largos, los paradigmas marcan la pauta sobre cómo se abordan problemas de investigación, a la vez que el conocimiento es de naturaleza social, por lo que en últimas lo que se genera termina por transferirse a las sociedades que sustentan a las comunidades científicas.

Estos periodos de estabilidad son fragmentados por la aparición al interior de las comunidades de nuevos modelos que rompen con el conjunto estructurado y generan

nuevos paradigmas. La ciencia normal queda enfrentada a la ciencia revolucionaria, y por ende se genera un periodo de ruptura que recompone el conocimiento base y reestructura a las comunidades científicas. Esto es lo que se conoce como revolución científica.

Las rupturas en los periodos de ciencia normal terminan significando alteraciones en la sociedades, ya que los nuevos conocimientos generan cada vez mayores aplicaciones técnicas que alteran la manera como los hombres se relacionan entre sí y con la naturaleza.

En otras palabras, las revoluciones científicas producen revoluciones tecnológicas e industriales que se traducen en cambios sociales que son cada vez mayores, además de generar sistemas de inclusión y exclusión, sobre los cuales las comunidades que no logran adaptarse a los cambios producidos en la esfera científica y tecnológica se ven abocadas a la marginación social, al atraso, e incluso a la desaparición. (Castells, M. 1998)

Las revoluciones industriales se fundamentan en el desarrollo de tecnologías que se traducen en formas de producción. Tradicionalmente se reconocen tres grandes procesos que se consideran revoluciones industriales: La primera es la revolución del carbón y el vapor, en la cual la gran industria pesada del capitalismo aparece en el mundo y comienza el gran crecimiento urbano y la ruptura de las relaciones de la sociedad tradicional; la segunda gran revolución, la electricidad y el petróleo, que da el impulso final del conocimiento científico y genera el crecimiento de las grandes sociedades industrializadas, y finalmente la tercera revolución industrial, que provoca la consolidación del uso de nuevas tecnologías y da paso al desarrollo de la información y el conocimiento como elementos autónomos del desarrollo humano. Torrent, I; Sellens, J. (2002).

Sin embargo, en una última etapa del desarrollo de la tercera revolución industrial, las sociedades generan un espacio de ruptura paradigmática que permite un espacio de aumento de la autonomía del conocimiento frente al proceso de producción y cambio tecnológico.

En contraposición, el conocimiento en la última etapa del desarrollo industrial crea un espacio autónomo de autogeneración. Esto significa que el conocimiento es aplicado hoy en la generación de nuevo conocimiento, el cual es en sí mismo un producto inmaterial. El diseño de software, la biotecnología, las aplicaciones de los sistemas, la ingeniería genética, la revolución informacional, la creación de nuevos espacios científicos de aplicación e investigación sustentados en el conocimiento anterior son sólo algunos ejemplos de esta nueva sociedad, en donde el mayor valor agregado no son las riquezas de la materia prima extraída de la naturaleza, ni las máquinas y los procesos industriales: la mayor riqueza en el mundo de hoy está en el conocimiento que se genera y se vende en formas de aplicaciones científicas en nuestro trasegar diario (Castells, 1997).

La sociedad del conocimiento sería un fenómeno aislado de no ser por un proceso que corre paralelo con la transformación de la sociedad. Si existe una expansión geométrica de las sociedades del conocimiento es precisamente por una serie de procesos atados entre sí que le han dado un carácter de irreversibilidad: aquí entra en juego lo que se conoce como globalización.

Definir la globalización no es sencillo debido a que el concepto se encuentra circunscrito en una serie de teorías que en muchos aspectos son contradictorias entre sí. Sin embargo dada la naturaleza de este módulo, se ha optado por analizar un concepto

de globalización que es cercano a las dinámicas que se estudian dentro de la idea de sociedad de conocimiento.

Para Castells la globalización se puede definir como:

(...) Un proceso históricamente nuevo (distinto de la internacionalización y de la existencia de una economía mundial)... porque solo en la última década se ha constituido un sistema tecnológico (telecomunicaciones, sistemas de información interactivos, transporte de alta velocidad en un ámbito mundial para personas y mercancías) que hace posible dicha globalización. La informacionalización de la sociedad, a partir de la revolución tecnológica que se constituye como nuevo paradigma operativo en la década de los setenta, es la base de la globalización de la economía. La exitosa Perestroika del capitalismo, junto con la fracasada reestructuración del estatismo, condujeron en la última década a la constitución de un sistema económico articulado globalmente, funcionando con reglas cada vez más homogéneas entre las empresas y territorios que lo constituyen. En efecto, por primera vez en la historia, la economía de todo el planeta es capitalista – aunque haya sectores productivos estatales que aún escapan a la lógica estricta de la ganancia, si bien con crecientes dificultades de supervivencia. (Castells, 1998.p 2)

La definición que trae a colación Castells permite manejar varios elementos que delimitan y explican mejor el proceso de generación de la sociedad del conocimiento. Por una parte y como primer elemento delimita la globalización como fenómeno reciente, (lo que otros autores denominan globalización tardía) implica delimitarlo históricamente a través de su especificidad, la cual se encuentra determinada por el cambio tecnológico y el desarrollo de las tecnologías propias de la información a través de la historia.

El segundo elemento que se rescata es el fuerte impulso de la sociedad capitalista, que por un lado se extiende a todo el planeta y por el otro funciona como una unidad global de producción y consumo. Esta transformación implica por una parte, un grado cada vez mayor de interdependencia entre regiones, espacios locales y Estados, y por

otro lado en espacios globalizados de producción, información y tecnología (Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., y Perraton, J. 2002)

El tercer elemento es la dinámica de inclusión/exclusión que en palabras de Castells (1998), implica una diferenciación de espacios conectados con los circuitos globales frente a espacios que se quedan rezagados de las transformaciones vertiginosas que implica el fenómeno. En ese sentido, la sociedad tradicional se enfrenta a la necesidad de adaptarse, o de desaparecer, entendiendo dicha desaparición como un proceso donde la realidad social se torna invisible ante las nuevas dinámicas globales.

En ese sentido, es necesario analizar en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, los desafíos a los que se enfrenta la educación superior actual, así como las diferentes herramientas con las que se cuenta para su optimización en términos de calidad.

1.1.1 Desafíos de la educación superior actual

Una vez determinados algunos de los principales elementos que influyen en la educación bajo los efectos de un mundo globalizado, es importante formularse la siguiente pregunta para continuar con la discusión y, de esta manera, identificar los desafíos de la educación superior actual: ¿cuáles son los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea y qué respuestas estructuradas deben dar las instituciones universitarias para hacerles frente?

Vale la pena mencionar, entre otros retos, los siguientes: en primer término, el reto cuantitativo de atender una matrícula en constante crecimiento sin sacrificar la calidad educativa (Carballo, 1990; Cárdenas, s.f.); en segundo lugar, enfrentar la diversificación educativa, con la generación de múltiples programas e ilimitadas

opciones de formación, como reto para la universidad que requiere estar al tanto de los desarrollos científicos y tecnológicos (Tünnermann, 2002; Perinat, 2004); en tercer lugar, la creciente formación técnica; en un sistema educativo como el colombiano y que, inscrito en la apertura educativa está enmarcado por un contexto social que, privilegiando la dinamización de la economía, a través de la formación técnica y tecnológica, ha pretendido aumentar la cobertura para que ciudadanos de escasos recursos tengan la posibilidad de vincularse a la educación superior (Ordóñez-Salazar, 2002; Gacel-Ávila, 2003).

Al tener en cuenta los cambios en la economía, la política, la cultura, la tecnología y la organización del trabajo, se puede argumentar que es necesario otro tipo de sujeto que funcione dentro de un paradigma de complejidad (Brunner, 1988). Las nuevas dinámicas laborales necesitan reforzar la formación de los jóvenes insertos en estas dinámicas, donde la globalización como fenómeno contemporáneo paradójicamente tiene efecto inmediato en la confianza absoluta de la razón ⁽¹⁾, influyendo decisivamente en la manera de configurar la sociedad (Morin, 2000; Rifkin, 2000; Castells, 2001). Así pues, la educación se pone al servicio de los sistemas de producción que no favorecen el desarrollo humano. En este sentido para Bauman (2013), autor del concepto de modernidad líquida, educar se convierte en un aspecto crediticio dirigido a lograr mayores acreedores para el sistema financiero, lo que deshumaniza el proceso pedagógico y disminuye las posibilidades de movilidad social (Pérez-Agote, 1999; Gutiérrez, 2010) ⁽²⁾

Después de varias décadas de expectativas al alza, los recién graduados que hoy aspiran a la vida adulta se ven confrontados a unas expectativas “a la baja”. Expectativas que están cayendo de una forma demasiado abrupta, y por una cuesta demasiado empinada, como para dar pábulo a esperanzas de que el descenso sea suave e inofensivo. En los túneles que sus predecesores se vieron forzados a cruzar durante el transcurso de sus vidas, había luz, una brillante luz al final. En cambio,

ahora hay un túnel largo y oscuro en el que apenas hay unos cuantos guiños y titilaciones, luces que se desvanecen rápidamente y que tratan en vano de traspasar las tinieblas (Bauman, 2013, p.54).

Estas alzas en las matrículas y la sobreoferta de programas de formación en educación superior generan una desigualdad educativa y una sobreoferta de profesionales que no se corresponde con el mercado laboral que se avizora socialmente. Al respecto, Rama afirma que:

En América Latina existen cerca de 20 millones de estudiantes universitarios y una graduación profesional aproximada de 3 millones de profesionales, y los mercados laborales no tienen esta demanda tan alta, no existe oferta laboral para tan alto número de profesionales, y en la medida que se masifique la cobertura, este problema se hará más evidente... (Rama, 2010, p.63).

Con estas cifras, es evidente que la disposición económica y la colocación de graduados en el mercado laboral, por lo menos en América Latina, se encuentra bajo políticas educativas priorizando la variable económica. Priorizando para el caso de Colombia, hay 56 universidades oficiales, 78 privadas; 29 Instituciones universitarias oficiales y 94 privadas; 27 instituciones técnicas y tecnológicas oficiales, y 63 privadas; para un total de 347 instituciones de educación superior, según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en el 2013.

Vale la pena decir, que históricamente el acceso a la educación superior es altamente inequitativo en un país con marcadas desigualdades sociales, y atravesado por el fenómeno de la violencia. Al respecto, Gómez y Celis afirman que:

En Colombia, el acceso a la educación es altamente inequitativa. En 1993 sólo el 3,5% de los jóvenes de los dos quintiles de ingresos más bajos asistió a una institución de educación superior, en contraste con el 36% de los dos más altos.

Para 1997 la distancia entre estos dos grupos era mucho mayor: el 9% de los dos quintiles más bajos accedió al sistema frente al 65% de los dos más altos. En el 2002 los dos quintiles de mayor capacidad económica continuaban concentrándose en el 65% de la matrícula (Gómez y Celis, 2009, p. 53).

Las cifras son aún más cuestionantes, si se tiene presente que en Colombia, la población en educación superior según datos del SNIES (2013), hay solamente en formación técnico/tecnológica 542.358 estudiantes, en formación profesional de pregrado 1.045.570 estudiantes, en especialización 60.358, en maestría 23.808 estudiantes y en doctorado tan solo 2.326 personas. Esto para un total de 1.674.420 personas. Otro dato interesante es que la población universitaria en Colombia es predominantemente de estratos 3 y 4.

Así mismo, la mayoría de dicho crecimiento en la matrícula en educación superior se hizo por fuera del sistema universitario propiamente dicho y se concentró, fundamentalmente, en dos tipos de instituciones alternativas: las instituciones universitarias y los institutos tecnológicos.

El alza en las matrículas, el aumento de la deserción y la sobreeducación se constituyen en verdaderos retos para la educación superior; si a esto se suma los fenómenos estructurales como la pobreza, la violencia y la desigualdad, el acceso a la educación superior, en un país como Colombia, tiende a estar restringido y por supuesto, las opciones de formación en educación superior se inclinan a la educación técnica y tecnológica.

1.1.2. La educación técnica y tecnológica como opción de formación

Posicionar una educación técnica y tecnológica constituye una opción importante para la formación por ciclos propedéuticos, como opción para la apertura educativa. Este proceso se encuentra enmarcado en un contexto social que ha buscado la dinamización de la economía por medio de la formación técnica y tecnológica, en la que ciudadanos de escasos recursos han perseguido una posibilidad para vincularse con la educación superior.

En este contexto aparece la formación por ciclos propedéuticos en Colombia, la cual se entiende en formación para la vida y para el trabajo. Vale la pena decir que este tipo de formación es fundamental para aumentar la flexibilidad y el fomento de la autonomía en las instituciones educativas, además de la inserción al sistema educativo, específicamente a la educación superior que tiene de por sí unos altos costos y una formación a largo plazo (García-Gómez, 1999; Tünnermann, 2003). El diseño curricular por ciclos propedéuticos es una nueva alternativa en la construcción curricular por competencias que se ha innovado en Colombia en el ámbito de la educación superior de pregrado, pero que también puede aplicarse a otros niveles educativos como la educación básica y media, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la formación de postgrado, tal como lo propone Tobón (2007):

¿En qué consiste la formación por ciclos propedéuticos? Esta formación consiste en brindarles a los estudiantes la posibilidad de realizar un programa determinado (por ejemplo, un pregrado de 4-5 años o un postgrado) mediante fases (ciclos), cada una de las cuales es acreditada para facilitar la inserción laboral-profesional; y, a la vez, cada fase desarrolla determinadas competencias para continuar la formación en una fase posterior y más avanzada (p. 23).

En síntesis, las opciones de formación en educación superior están atravesadas por múltiples fenómenos que posicionan a la educación técnica y tecnológica como una de las expectativas para un mundo cada vez más globalizado, donde la

internacionalización del capital requiere la formación de mano de obra capaz de jalonar dicha maquinaria, muchas veces sin tener en cuenta las expectativas humanas, los proyectos de vida y los intereses personales (Avanzini, 1998; Casas-Armengol, 2002; Cebrián, 2003) ⁽³⁾. Este problema recurrente, cuenta con la atención de las instituciones de educación superior, de las empresas y del sector oficial, que han provisto un modelo integral de educación basado en la idea de un currículo totalmente integrado a las dinámicas laborales (Zabalza, 2003). En el marco de la globalización, aparecen los currículos integrales fortalecidos por estándares de calidad que posicionan la educación. Así, los estándares de calidad se fortalecen en relación con el fomento y desarrollo del conocimiento, de la ciencia y de la investigación y la integración a la vida laboral ⁽⁴⁾.

1.2. La sociedad del conocimiento y la formación docente de profesionales en otras áreas en un contexto de educación superior

De acuerdo con el contexto al que se ha hecho referencia en el apartado anterior, un aumento en la tecnología no solo caracteriza a la actual sociedad del conocimiento, sino que obliga a replantear la educación en términos de las preguntas vitales de la transmisión del saber (Milanés-Guisado, Y., Solís Cabrera F, y Navarrete Cortés, J. (2010).). En este sentido, Lyotar (2000) propone que para esta época de marcados cambios estructurales y de variaciones en las representaciones del mundo por efectos performativos, una política universitaria requiere plantearse las siguientes preguntas: quién transmite, qué, a quién, con qué apoyo y de qué forma, con qué efecto y, si los fines de la enseñanza superior son funcionales, quiénes son los destinatarios. Estos mismos interrogantes serán retomados durante la investigación, teniendo en cuenta la formación del profesional que educa en la formación superior.

La perspectiva de un vasto mercado de competencias operacionales está abierta. Los detenedores de este tipo de saber son y serán objetos de ofertas y hasta

de políticas de seducción. Desde este punto de vista lo que se anuncia no es el fin del saber, al contrario. La enciclopedia de mañana son los bancos de datos. Estos exceden la capacidad de cada utilizador. Constituyen la naturaleza para el hombre posmoderno (Lyotar, 2000, p. 95).

Esta dinámica de acumulación de conocimiento ya la intuía Lyotar (2000) para el caso francés; no obstante, si se tiene en cuenta que las tecnologías de la información han tenido un crecimiento asombroso a lo largo del siglo XX (Anderson, y Siegfried, 1997; Castells, 2001), en especial, en el ámbito audiovisual, que se extiende a todos los órdenes de la vida cotidiana y también al espacio público, es posible sostener que la transmisión del saber está cada vez más deslocalizada y que el papel del maestro como agente de transmisión del conocimiento ha entrado en dinámicas tecnológicas que pueden apoyar la tarea docente, pero también deslegitimarla.

Hoy por hoy, es innegable el papel que cumple la tecnología en los procesos de desarrollo educativo mediante un sinnúmero de posibilidades didácticas a través de la navegación por internet y el uso de los dispositivos móviles. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) refuerzan la autonomía de los estudiantes en cuanto los acerca a diferentes opciones que les brinda el mundo virtual; allí sus intereses toman una forma más clara y lo aproximan a diferentes comunidades que utilizan otros esquemas de admisión que, al parecer no son tan rigurosos; pero, al mismo tiempo se muestran poco durables y, además, distancian las relaciones personales, porque se eximen del contacto.

Lo que sí parece evidente desde ya es que al menos la educación superior está cambiando rápidamente en el mundo mediante el uso de las NTIC, particularmente las tecnologías de redes. No sólo se extienden las formas tradicionales de educación a distancia—vía correspondencia, radio y televisión— sino que, adicionalmente, se produce una estampida de programas que emplean las

redes electrónicas para crear, transmitir y entregar información y conocimiento avanzado. Se estima que en los Estados Unidos más de 3 mil instituciones ofrecen cursos en línea. 33 de los estados poseen, al menos, una universidad virtual. Más de un 50% de los cursos emplea el correo electrónico como medio de comunicación y al menos un tercio usa la Red para distribuir materiales y recursos de apoyo (Appleberry citado por Brunner, 2000, p. 45).

Esta realidad supone, además de una formación constante del docente en nuevas formas de abordar la pedagogía y la didáctica, la capacitación permanente en las nuevas tecnologías de la información, para evitar el individualismo fomentado por las formas tradicionales de enseñanza y de posicionamiento de currículos estáticos que no vinculan los problemas del contexto (García-Hoz y Pérez-Juste, 1984). Pensar en los cambios conceptuales y en el rastreo de sus posibilidades de realización implica un reto a medida en que los conocimientos, sometidos a la lógica de la globalización, imponen un ritmo de cambios constantes en la cultura y en las nuevas problemáticas a tratar.

En efecto, la apropiación de conocimiento en un escenario social cambiante como el contemporáneo implica un amplio desafío en torno al equiparamiento de las transformaciones sociales con la formación de agentes educativos capaces de desenvolverse bajo la presión de la obsolescencia acelerada de la cultura.

Los retos para la formación docente continua de los profesionales no licenciados implican no solo la inclusión de nuevas tecnologías, sino también una apropiación de los contextos para la transmisión de los saberes. Los procesos de enseñanza aprendizaje en un contexto globalizado se convierten en un reto mayúsculo para las instituciones de educación superior cuyas intencionalidades pedagógicas y didácticas no solamente estén centradas en la formación de nuevos profesionales para un mundo que presenta sobre oferta, también el desafío para las universidades que buscan la formación permanente de sus docentes mediante procesos de capacitación pedagógica en docencia universitaria

(Tejada, 1999). Un reto para las instituciones de educación superior que le apuestan a la formación de sus docentes es el conocimiento de la realidad social con el aumento de la brecha social y económica que traen consigo los procesos de globalización.

1.3. Una apuesta relevante en la sociedad del conocimiento: la formación de docentes en educación superior

Como ya se ha mencionado, los procesos de formación docente en la época de la globalización además de estar vinculados a diferentes variables, requieren el desarrollo de una autonomía que permita que el saber pedagógico logre consolidarse como eje articulador de la pedagogía. Ahora bien, esta autonomía en la formación docente, además de ser respaldada por el Estado en cuanto al mejoramiento de las condiciones del maestro, requiere de una contextualización de las necesidades de los diferentes lugares donde se ejerce la práctica pedagógica. Esta lectura contextual, no solo generaría nuevos conocimientos ligados a los contextos, sino que, en el ámbito curricular, se dinamizan los contenidos propuestos (Mignone, 1992; Mora, 1998).

Sin embargo, los parámetros para el desarrollo de la autonomía están centrados en La Ley General de Educación de 1994 que decide los lineamientos y los estándares con los cuales centralizan la evaluación docente para el caso de educación básica y media en Colombia. Ahora bien, en Colombia, para el desarrollo de la educación superior, se apela a la autonomía universitaria, y el discurso de las competencias ha sido el problema del Estado para la innovación educativa centrada en el desarrollo económico que forma profesionales en respuesta a un mercado laboral cada vez más dinámico y menos controlado, como explica Rama:

El enfoque por competencias articula los niveles al saber que se necesita para acceder al siguiente nivel, y establece un método para seleccionar los aprendizajes en función de las demandas sociales. En la discusión del tema de competencias se plantea si esta es una forma de articulación entre mercado laboral y educación y si son las competencias una forma de reducir estos desequilibrios a los cuales se ha hecho referencia (Rama, 2010, p. 62).

En estas discusiones son pocas las alusiones a la formación docente en contexto. En términos generales, se habla de que la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores debe contribuir, de manera sustancial, al mejoramiento de la calidad de la educación y a la formación profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.

Finalmente, la formación de pedagogos o de profesionales que logren articular el saber pedagógico con unos contenidos curriculares desde disciplinas específicas, en una época de marcados cambios, se constituye en un reto amplio para las instituciones de educación superior (Buendía y Olmedo, 2000; Tejada, 2002). Las preguntas que aparecen en este sentido son las siguientes: ¿Cómo debemos formar al docente en estas nuevas circunstancias? ¿Cuáles son los recursos pedagógicos y didácticos con los que cuenta el docente para contestar a las necesidades de la sociedad del conocimiento? ¿Resulta pertinente fortalecer un campo pedagógico autónomo que se concentre en el desarrollo de competencias pedagógicas para el avance de la profesión docente?

En este sentido, hay una necesidad, en cuanto a la pertinencia o relevancia de los estudios pedagógicos y educativos, alrededor de la formación docente para equilibrar

las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social. Este fortalecimiento académico se requiere para aumentar la calidad educativa a través de la especialización de los profesionales en pedagogía y docencia universitaria (Mateo, 1987). Al enfatizar en la práctica pedagógica, el docente universitario logrará contribuir al logro de su misión educativa: formar académicos profesionales y especialistas, dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto, ampliación y difusión del conocimiento, con pertinencia social (García-Guadilla, 1996a y b; Buendía y García, 2000).

1.4. El saber pedagógico y la sociedad del conocimiento

Las actividades diarias que asume el docente desde el aula y las dificultades que se le presentan a la hora de consolidar el acto educativo en la universidad, formando a distintos profesionales, se deben postular como referentes investigativos en el ámbito educativo (Colom, 1988). Se le pide al docente que reflexione sobre su práctica pedagógica, sistematice su experiencia, mejore sus procesos de enseñanza, preparación para los nuevos retos que trae la sociedad del conocimiento con un despliegue de nuevas tecnologías y nuevas formas de transmitir ese conocimiento (Imbernón, 2000; Tejada, 2005); sin embargo, es poca la atención dada en términos investigativos a la observación de las prácticas pedagógicas como fenómeno social y educativo sujeto a las complejidades de un mundo cambiante.

El docente es considerado, como referente importante de obtención de conocimientos, pues estos generan teorías desde su práctica pedagógica, como fundamento consciente o inconsciente que puede contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican su actuación profesional.

Desde el contexto de esta investigación la formación de profesionales y/o docentes de educación superior en Colombia no ha sido una tarea constante por parte del Estado y, por ende, de las diferentes universidades que componen el ámbito educativo en este país. Si se reflexiona históricamente, la formación de maestros ha contado con insuficientes garantías por parte del Estado, al no reivindicar la profesión docente como una labor indispensable para el desarrollo de la sociedad colombiana en una época de implacable competencia y de impulso científico⁽⁵⁾. Sin embargo las últimas políticas de formación del profesorado proporcionan un cambio en este panorama,

La preocupación por la formación docente ha representado esfuerzos aislados en el campo de la educación poco articulados en el saber pedagógico, siendo el más alto referente de unificación, el movimiento pedagógico en los años ochenta. Luego de este acontecimiento, se esperaba que, con la modernización de la educación superior en los noventa, se fortaleciera la autonomía universitaria con la unificación de un campo de la educación, cuyo centro fuera un saber pedagógico cada vez más compacto. Sin embargo, estas esperanzas educativas se estancaron con la apertura económica y el despliegue de profesiones que buscaban impactar el mercado laboral en una época que avizoraba un fenómeno de profundas complejidades, conocido hoy como la globalización. Noguera (2005) argumenta que el saber pedagógico, que otrora había conseguido algún reconocimiento y se perfilaba como un saber articulado y autónomo, quedó sometido a unas lógicas económicas y capitalistas que lo convirtieron en saber sometido:

Para las políticas educativas de la década del noventa, la educación es un asunto de la agenda económica y la pedagógica forma parte de esa caja negra que es aquello que acontece en la escuela. Desde esta perspectiva, el problema educativo es de eficacia, eficiencia y rentabilidad y la educación un asunto de gestión y evaluación en donde la calidad se ha vuelto el objetivo central (p. 53).

El paso de la universidad tradicional a la universidad para las masas, supuso la ampliación de la cobertura educativa, la explosión de diferentes carreras y la difusión de nuevas disciplinas, como por ejemplo la economía. Con la modernización de la universidad colombiana para la década del sesenta y, posteriormente, con las reformas de la década del noventa, la reflexión sobre la pedagogía, sobre la pertinencia de currículos acordes con las nuevas dinámicas socioculturales y sobre las condiciones laborales y de estatus del pedagogo quedaron por fuera de las lógicas imperantes. Cómo analiza Llano, F., Osorio Cardona, A., Santamaría, J. y Osorio Cardona, R. (2013).

En este panorama, aparecen diferentes problemas relativos a la autonomía universitaria. En primer lugar, el control de las universidades privadas, dada la demanda y la ampliación de diferentes programas académicos y el segundo de ellos, la inserción de la tecnología en los escenarios educativos, por mencionar sólo los más relevantes. Desde estos nuevos enfoques, la pedagogía quedaba sometida a las variables estructurales antes mencionadas (...). De este modo, la pedagogía como saber desde los años noventa quedó prendada al universo económico, el saber pedagógico amplió sus regiones disciplinares incluyendo no sólo la economía sino la administración educativa (p. 29).

Teniendo en cuenta esta dinámica, en la que el saber pedagógico ha estado sometido a las lógicas de mercado educativo, reflexionar sobre un currículo más incluyente que tenga como su principal protagonista al docente, particularmente su formación, es pertinente para la contribución a la democratización de la educación bajo el eje de problematización concerniente a currículo, equidad y sociedad del conocimiento (Malagón, 1995; López-Segrera, 2002).

El marco institucional en el cual se desarrolla esta investigación es la Universidad La Gran Colombia, al igual que otras universidades del país y la región latinoamericana, realiza un proceso de cualificación al interior de la misma. A la fecha inicia el proceso

de acreditación institucional, para establecer procesos de mejoramiento permanente que aporten a una nueva visión de país y de sociedad. Dentro de los planes de perfeccionamiento, un factor determinante se relaciona con las prácticas docentes de los profesionales que orientan en la universidad y que desde su relación de enseñanza con los estudiantes, deben configurar saberes, profesiones y procesos a fin de responder, de forma asertiva y pertinente, a las exigencias de una sociedad del conocimiento globalizada y unos currículos por competencias.

De otra parte, es importante decir que en la complejidad los cambios curriculares actuales, la práctica docente es la base de la enseñanza/aprendizaje y requiere de conocimiento y dominio no solo de un saber específico, sino de las estrategias didácticas, de los procesos que enmarcan la enseñabilidad y la educabilidad, además de sus diversas formas de interactuar (Madrid, 2005).

Todo lo anterior conlleva hablar de calidad en la educación desde el docente y aunque se generan cambios sustanciales a partir de las reformas y la regulación de la política educativa, siguen existiendo grandes vacíos, porque se indaga poco respecto a los efectos de la normatividad en las prácticas del docente en el aula.

1.5. La formación docente y las especializaciones en pedagogía y docencia universitaria

La profesionalización de la docencia universitaria ha sido motivo de diversos estudios en Europa. Algunas de estas indagaciones se centran en la problemática de la formación inicial del profesorado universitario, quienes al ser profesionales en áreas cuya base no es la pedagogía ni la didáctica, tropiezan en los procesos de enseñanza- aprendizaje (Municio, 2000). Una falta de formación en temas pedagógicos, no solo atenta contra la calidad de la educación, sino que el estatus de la pedagogía como saber o como ciencia

queda relegada a temas de vocación y no de profesionalización (García Ramos, 1986; Licha, 1996).

En el caso europeo, Fernández (2008) argumenta que existen pocas experiencias compactas en cuanto a la formación de docentes universitarios, aunque se ha avanzado en temas investigativos, es poco el reconocimiento de estos temas en el ámbito científico. De este modo el autor sostiene:

Si centramos la mirada en el exterior de nuestro contexto, el balance es similar, ya que a pesar de contar con una tradición más extensa (las universidades tanto en los países anglosajones como francófonos llevan trabajando sobre este tema desde hace más de 25 años) la diversidad de sus experiencias sigue siendo la nota dominante, así como el escaso reconocimiento que recibe respecto a la investigación y la escasez de estudios sobre la eficacia de diferentes estrategias; problemas que, en suma, no difieren sustancialmente de los que “padecemos” en nuestro país(...). No obstante, la situación está cambiando de manera significativa, toda vez que la problemática de la formación pedagógica de los profesores universitarios ha ido abriéndose un hueco importante en congresos, reuniones científicas, publicaciones, entre otros, dedicados tanto a analizar los factores relacionados con la calidad de la enseñanza, como con la innovación y la formación (Fernández, 2008, p. 162).

En este sentido, el profesional que desea formarse con las herramientas propias de la docencia debe ocuparse de su proceso de cualificación con el fin de generar una tarea formativa en sus estudiantes que buscan consolidarse como profesionales en un mercado laboral cada vez más competitivo y excluyente (García- Guadilla, 1996a; Orozco, 2005). El profesional no docente universitario necesita acudir a los saberes que articulan el campo pedagógico para incorporar los conocimientos en educación, en su práctica cotidiana y acreditarlos en el ejercicio de su profesión (Díaz, 1994).

La importancia de su formación estriba en la práctica pedagógica. Sin duda la profesionalización del docente universitario sin experiencia pedagógica, como el docente experimentado que se ha estancado en estilos de aprendizaje memorísticos y tradicionales, resulta fundamental en relación con aumento de la calidad educativa en los sistemas de educación superior del mundo (Chacón, 1997; Escotet, 2002). Una formación de uno a dos años es la modalidad más acostumbrada de formación del profesorado; sin embargo los modelos más exitosos son los que fundan su programa desde la reflexión sobre la misma práctica pedagógica (Fullan, 1990; Bell y Day, 1991; Álvarez, García y Flores, 1999). Igualmente, Piccinin afirmará que:

Los modelos más innovadores, siguiendo el paradigma del profesional reflexivo, se centran en programas basados en la reflexión sobre la propia práctica y la revisión colectiva de las actuaciones docentes. La idea clave es que los profesionales aprenden más a través del análisis estructurado de la propia práctica (Piccinin citado por Fernández, 2008, p. 165).

La experiencia pedagógica además de fortalecer la reflexión sobre los procesos educativos, fortalece el currículo formal y el oculto, basado en las prácticas no visibles arraigadas en la experiencia de los estudiantes y en este caso de los mismos docentes. (Allen, 1966). Estos aprendizajes en el aula consiguen fortalecer los mismos conceptos impartidos, con ejemplos claros y aplicaciones concretas; además de esto, producen algunos efectos favorables en relación con la emotividad del estudiante para aprender no abstracciones, sino entender problemas reales en contextos particulares (García-Ramos y Gálvez-Hernández, 1996b).

En este orden de ideas, el docente, que reflexiona sobre su propia práctica y además comparte estas experiencias con otros docentes y que resuelve problemáticas del aula de forma diferente, esclarece el panorama para el fortalecimiento de valores en el aula. En su estudio sobre la formación integral del docente universitario como una

alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio Espinoza y Pérez (2003) argumentan que un docente universitario integral requiere estar orientado a formar profesionales integrales, con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos.

Advierte que sin un ejercicio crítico sobre su propia práctica, el docente universitario puede desviarse de su praxis, reivindicando únicamente el componente disciplinar (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995; Davini, 1995). Un docente universitario integral, además del componente científico, argumentan Espinoza y Pérez (2003), requiere incorporar en su práctica la dimensión ética, pedagógica, humanística y tecnológica. El docente formado desde esta nueva visión será capaz de:

Elevar las potencialidades de cada ser humano a quien le corresponda formar. Conducir experiencias significativas de aprendizaje, más acordes con las necesidades reales actuales, conducir un proceso de interaprendizaje más armonioso, que gire en torno al estudiante como centro y eje del mismo, contribuir, con sus investigaciones, con el desarrollo de la ciencia y la humanidad, ayudar a sus estudiantes a que construyan sus propios conocimientos, en interacción con los recursos de aprendizaje, sus docentes y otros pares y utilizar las nuevas tecnologías al servicio y en beneficio de su práctica educativa (Espinoza y Pérez, 2003, p. 23).

Desde el caso colombiano, son pocas las apuestas estatales en cuanto a la formación docente y la consolidación de la pedagogía como disciplina susceptible de ser estudiada y profesionalizada en el ámbito universitario. La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia ha adelantado algunos estudios de diagnóstico, alrededor de la formación docente. En un estudio previo en el año 2004, un equipo conformado por

Gloria Calvo, Diego Bernardo Rendón Lara y Luis Ignacio Rojas García (2004) realizó un diagnóstico de la formación docente en Colombia, en el que se advierte el aumento de los programas de pregrado en educación y su relación con el componente interdisciplinar:

En el momento de aparición de los Decretos 272 y 3012, se reconocía, por parte del Ministerio de Educación la existencia de al menos *617 programas de licenciatura*, y de *281 especializaciones*. Ello significa que subsiste alrededor del 87% del número de programas de licenciatura que existían hacia 1998-1999, pero se puede argumentar que los niveles de calidad respecto del periodo anterior a la promulgación de los decretos, ha tendido a mejorar en tanto que la introducción de la pedagogía como saber fundante, en los programas ofrecidos, se ofrece como elemento clarificador de la misión de los mismos como unidades formadoras de maestros, y de su responsabilidad en la formación de profesionales de la educación con competencias que lo hacen distinguible de otros profesionales, poniéndose así, sobre el escenario de discusión, el debate sobre la formación y su construcción de saber, desde la interdisciplinariedad y los desarrollos adelantados por las comunidades de investigación pedagógica en el país (Calvo, Rendón-Lara y Rojas-García, 2004, p. 54).

Los procesos de formación docente para quienes orientan en programas diferentes a las licenciaturas requieren de una disposición institucional que fortalezca la práctica docente. Contar con programas de profesionalización de docencia universitaria se constituye en un paso favorable hacia la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento del sistema educativo (Carballo, 1996; De Miguel, 1997). La Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, no es ajena a las necesidades educativas que se presentan en la educación superior, como es la falta de experiencia y de herramientas pedagógicas, con las que ingresan algunos docentes a la educación superior (Good y Wilburn, 1989; García-Ramos, 1995). Formar a estos docentes, mediante la reflexión pedagógica y académica

de la práctica docente es, sin duda, un paso fundamental, para fortalecer en primer lugar, el saber pedagógico como una práctica discursiva que hace parte del universo científico, y en segundo, fortalecer la pedagogía como disciplina, con sus propios métodos y estrategias.

Finalmente, se puede argumentar que el saber pedagógico, como eje articulador de la práctica pedagógica, tiene en el mundo y en el ámbito nacional un reconocimiento. Aunque falta camino por recorrer, se hace evidente que la reflexión académica y pedagógica es sin duda, un mecanismo válido para el aumento de la calidad educativa (Díez-Hochleitner, 1998; Messina, 1999; Torres, 2001). La conformación de programas especializados en pedagogía y docencia universitaria, además de brindar las posibilidades de profesionalización de la pedagogía y del docente universitario como profesional de la educación, mejora de forma contundente la calidad educativa (Morles, 1991).

1.6. Saber pedagógico y formación docente

Luego de plantear los principales desafíos para la formación de profesionales en la sociedad del conocimiento (formar profesionales con fundamentos pedagógicos y didácticos) y de asumir la práctica pedagógica como eje fundante, no sólo de la pedagogía, sino del compromiso de la universidad por formar profesionales integrales, se hace relevante discutir sobre la incidencia de la formación en pedagogía en las prácticas pedagógicas del docente universitario (Schön, 1987; Martínez, Gros y Romañá, 1998).

Antes de realizar esta relación que, como se ha visto, es determinante para el aumento de la calidad educativa, es importante advertir algunos antecedentes que

particularizan la experiencia de formación docente en Colombia. Estas caracterizaciones no solo apuntan a concretar la experiencia colombiana, sino a entender de qué manera estos intentos por profesionalizar la docencia, mediante especializaciones en pedagogía y docencia universitaria, resultan determinantes para un contexto que no ha participado del reconocimiento de la labor docente y donde existen pocas experiencias de reivindicación del profesorado como intelectual de la educación (Fernández, 1999; Marcelo, 1998).

Sin embargo, la preocupación por la formación docente si ha estado presente en las discusiones académicas, administrativas y políticas, “el problema de la formación docente en el país es ya un lugar común. Un registro de por lo menos 25 encuentros en el lapso de 30 años, es un buen indicativo de la permanente preocupación por discutir y mejorar la formación docente” (Díaz, 1994, p, 17).

Si bien es cierto que el saber pedagógico se constituyó en un eje articulador de la aparición del docente como intelectual en los años ochenta en Colombia, la intención de formar docentes ya estaba presente desde la década del sesenta con la explosión de Facultades de Educación. (Gómez y Celis, 2009). Es por esto que Llano (2013) afirma que:

En este tránsito de la universidad tradicional a la universidad de masas, las polémicas en torno a la educación y los saberes sobre la pedagogía, tomaron diferentes rumbos. Inicialmente para la década de los sesenta y setenta, las preocupaciones sobre la educación estuvieron a cargo de la naciente sociología de la educación en el país (...); sin embargo, en este escenario aparecen las luchas del movimiento magisterial que propendía por nuevos rumbos epistemológicos diferentes de aquellos propuestos por la tecnología educativa y la sociología de la educación (...). Estos movimientos, liderados por el magisterio, intentaron la reivindicación del maestro y el posicionamiento de su práctica más allá de la

operacionalización que suponía la tecnología educativa, caracterizada por una planificación rígida de las clases, una urgente necesidad de cobertura y currículos ligados a los tecnicismos (p. 43).

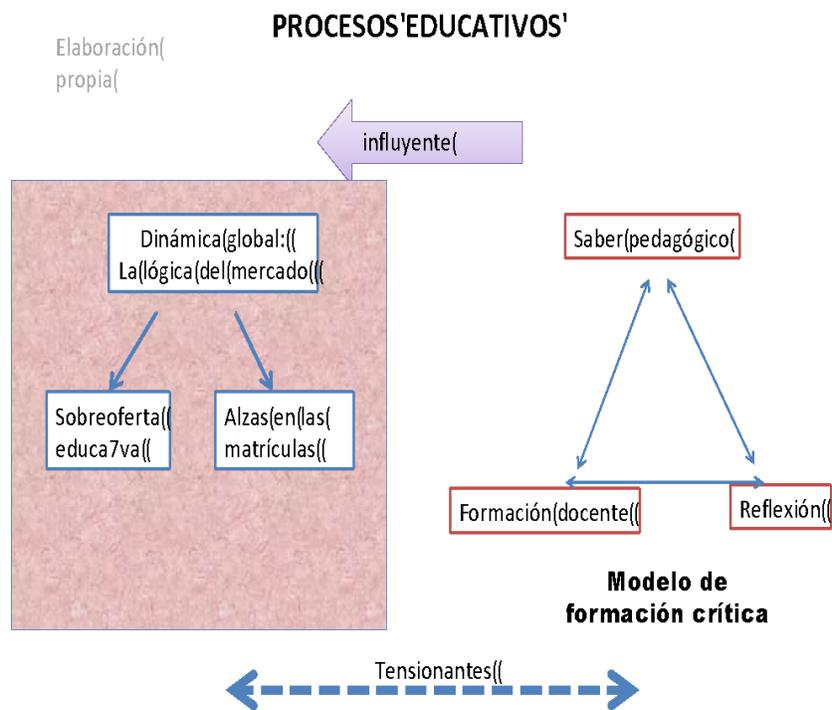
A partir de estas experiencias, se abre la posibilidad de postular al maestro como un intelectual, rescatando el valor de la pedagogía y del ejercicio de la práctica docente, al posicionarse dentro de su propio discurso pedagógico, mediante un ejercicio de reconceptualización disciplinar, enriquecido con la práctica pedagógica, constituyendo esta experiencia en una práctica discursiva legítima dentro del campo científico (De Miguel, 1998).

De acuerdo con los anteriores planteamientos, aparecen las primeras producciones sobre la historia de la práctica pedagógica en Colombia. Con un enfoque foucaultiano, desde las posibilidades de la arqueología del saber, Zuluaga fortalece este proyecto desde dos acciones distintas a saber: la primera consistía en trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la incidencia del saber pedagógico en la sociedad (para desde allí analizar sus procesos de formación y poder iniciar un proceso de sistematización y reconceptualización del discurso pedagógico), y la segunda, se proponía, a partir de una perspectiva más política, rescatar la práctica pedagógica desde su proyección social, lo que significaba rescatar para el maestro, y a través del trabajo histórico, la práctica pedagógica; el maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico (como se cita en Llano et al., 2013).

Desde este punto de vista, el saber pedagógico era pensado desde la emergencia de la reflexión sistemática sobre la misma práctica pedagógica en el aula y fuera de ella. El compromiso del docente, además de pedagógico, era político; desde un criterio emancipatorio y crítico de las desigualdades sociales, el docente se postulaba como el principal agente dinamizador de una sociedad injusta, con lo que se pretendía la

restauración por medio de incesantes ejercicios de reflexión, social, económica política y cultural del país.

Figura 1. Representación de los procesos educativos.



Fuente: elaboración propia.

En la figura No. 1 se observa de qué manera, la construcción del sujeto docente a través del saber pedagógico, la formación continua y la reflexión de la práctica conducen a un empoderamiento del espacio crítico como elemento fundante de la praxis

docente, la cual, en últimas, entra en contradicción con la comprensión de la educación como sector del mercado, el cual responde a dinámicas globales de competencia, comprometiendo la labor docente y el proceso pedagógico mediante las alzas en las matrículas, la sobreoferta educativa y la incapacidad como sistema de asimilar los procesos críticos que son intrínsecos a la enseñanza.

Así, estas determinantes sociales, económicas y culturales de una época trazada por los cambios urbanos, el posicionamiento de la economía como saber dominante y las contradicciones políticas llevaron a pensar en formar un nuevo docente para este contexto. En este sentido, es importante resaltar que:

(...) todo proceso de formación de docentes es un proceso complejo que implica la adquisición de conocimientos y competencias especializados y que directa o indirectamente expresa tanto los rasgos estructurales y culturales del sistema educativo como los rasgos del contexto social, cultural y económico de la sociedad en la cual se realiza dicho proceso (Díaz, 1996, p. 24).

Estas mismas afirmaciones son consolidadas por Francisco Ibernón, quien argumenta que si la formación de los seres humanos se hace más compleja,

la profesión docente universitaria lo será también. Esta complejidad se ve incrementada por el cambio radical y vertiginosos de las estructuras científicas, sociales y educativas (en sentido amplio) que son las que dan apoyo y sentido al carácter institucional del sistema educativo (Ibernón, 2000, p. 39).

Dentro de las complejidades desatadas en el contexto colombiano, cabe resaltar la crisis de la autonomía universitaria, que logró pensar nuevas formas de abordar el creciente umbral entre los desarrollos económicos y la autonomía, debido a que la crisis

de los noventa correspondió con la apertura económica en Colombia que, por supuesto, cambiaría las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, pasando de un docente contestatario con profundos intereses políticos, a un docente ligado a las políticas de la gestión del universo económico. Como expresa Llano:

La pedagogía ha transitado desde sus formas tradicionales hasta versiones que han permitido pensar en un maestro creador de su propia práctica discursiva, encaminado a tomar postura política desde la institucionalización de un magisterio y unos vehículos de distribución del saber pedagógico, como han sido las facultades de ciencias de la educación. Sin embargo, un saber pedagógico y unos agentes, el maestro de oficio y el intelectual, estuvieron sometidos a los órdenes estructurales que reclaman sujetos ligados a la producción y a la rentabilidad; un maestro constreñido y sometido a los efectos de un campo educativo que en su dinámica comporta luchas por la imposición de un principio de visión y de división del mundo social y además un docente y un campo educativo ligado a las políticas de gestión, que suponen un ejercicio de la pedagogía que reclama un maestro facilitador, en una época marcada por procesos globales (Llano et al., 2013, p. 28).

Esta contextualización del derrotero de la formación docente, en relación con las prácticas pedagógicas y el saber pedagógico, permiten caracterizar la experiencia local en perspectiva histórica, teniendo en cuenta que los cambios económicos, sociales y culturales afectan la práctica docente y alteran el saber pedagógico. Aunque la Universidad La Gran Colombia no se vinculó directamente al movimiento pedagógico desarrollado en Colombia en la segunda mitad del siglo XX, el carácter democrático de la institución, pensada inicialmente para las clases menos favorecidas, sí rechazó el paradigma dominante, que excluía del sistema educativo a las clases populares.

Sin embargo, este análisis quedaría incompleto sin comprender las dinámicas internas de los procesos de formación docente. En ese sentido, en el capítulo dos se abordará la importancia de ésta en torno a la construcción de competencias científicas y

comunidades académicas, y su efecto en el desarrollo de actividades formativas y la construcción de culturas académicas.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE COMO DESARROLLO CIENTÍFICO Y CULTURA ACADÉMICA

En muchos escritos y documentos que se han ido difundiendo en varios escenarios educativos, se menciona que los modelos de formación y capacitación masivas han colapsado, la experiencia y el recuerdo que queda de ellos no va más allá de unas jornadas que poco y nada impactan en el aula; pero la pregunta fundamental es ¿cómo formar y capacitar a todos los profesionales no docentes con tan pocos recursos? La Dra. Rosa María Torres, en su obra *La Formación docente: Clave de la reforma educativa*, (2001), afirma que en primer lugar, la práctica de formación y capacitación es una variable interviniente e intermitente que debe desaparecer, aspirando a un modelo autónomo de responsabilidad profesional: es el docente quien debe construir su agenda de capacitación sin necesidad de terceros, debido a que este supuesto es difícil, se debe partir de propuestas más concretas (Torres, 2001: 34).

Según lo expresado en muchos documentos oficiales y en trabajo investigativos sobre el tema de la formación docente en educación superior, la misma debe propender ostensiblemente por la optimización de los procesos académicos e investigativos que cualifiquen al docente que presta sus servicios en los centros educativos de universidades, institutos tecnológicos, fundaciones universitarias y toda la amplia gama de denominaciones relacionada con el término “educación superior”; especialmente para optimizar los procesos que lleven al docente a un mejor desempeño, merced a la actualización de sus saberes y prácticas, ligadas a su formación profesional, así como la

adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones. (Art. 38 Decreto 1278 de 2002).

Frente a esto, algunos pensadores y teóricos educativos, cuestionan un concepto ligado al problema de la formación docente: el de “desgraduación o desacademicidad” en el ejercicio docente, con este neologismo se pretende describir un proceso de desnaturalización académica; una persona que después de graduarse y que ejerce, pero que año tras año no se actualiza, al perder grandes oportunidades de resignificar su profesión y si continúa sin actualizarse, ante la vertiginosidad de conocimientos y saberes nuevos, vuelve a su estado inicial de parcial ignorancia como si no hubiese estudiado. La anterior problemática, tiene relación con modelos de formación docente que no poco funciona, tema que se ampliará a continuación.

2.1 Formación docente: retos y desafíos

En el análisis en torno a las características de las "*escuelas efectivas*" (Torres, 1996) afirman la importancia de empoderar una política de formación docente que insista en la cualificación de docentes con óptima formación profesional, dentro de un contexto institucional y laboral que favorece el espíritu de equipo y el trabajo colectivo así como gran autonomía en la realización de su tarea.

El maestro, es clave en la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en los países en desarrollo y sobre todo para los sectores más vulnerables, en donde se carece de recursos excepto la experticia del docente y la buena disposición para leer y escribir de los estudiantes como única posibilidad de acceso a la educación formal y a un ambiente adecuado para la socialización con otros niños o jóvenes. Los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los maestros tienen un papel definitorio en la clase

de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que pueden llegar a tener sus estudiantes. A continuación, se enumeran algunas de las características que hacen posible que no funcionen los modelos de formación de los maestros y educadores,

a. Los docentes ante las nuevas políticas, planes y proyectos, deben partir de cero desestimando o ignorando los antecedentes, los mismos saberes, el conocimiento y las experiencias y prácticas ya acumuladas.

b. Los docentes consideren que la misma formación sea una necesidad especialmente de los mismos docentes sin incluir a los directivos, personal de recursos humanos y en general a las personas vinculadas al sistema en sus diversos niveles.

c. Se considera la formación como alejada de otras dimensiones de la misma condición docente, tales como: sistema de pagos, promoción y capacitación, concursos de ascenso y promoción en la carrera docente.

d. Se ignoren las condiciones en que vive el mismo magisterio docente desde sus inquietudes, motivaciones, conocimientos, recursos, entre otros

e. No se haya superado el rol de la docencia como receptora y poco participante en la definición, diseño e implementación de planes de reforma y formación, que atañen a su fuero especial dentro del mundo cultural, social y político contemporáneo.

f. Sólo se consideren propuestas homogéneas cuyo fin sea la formación de los docentes en general, sin distinción de condiciones, necesidades, limitaciones y ofertas específicas en el campo formativo y pedagógico.

g. Exista solamente una concepción de formación docente de corte instrumental, sin otras propuestas orientadas a implementar nuevas miradas en cuanto a renovación de currículos, políticas y proyectos que renueven los discursos educativos.

h. Se desconozca la complejidad y diversidad de los sistemas de aprendizaje y así mismo se ignore el problema de la enseñanza en la primera y segunda infancia, así como el enlace con la educación media.

Todos estos elementos, llevan a reflexionar sobre el papel que debe cumplir la formación docente de cara al nuevo milenio frente a los paradigmas socio-culturales, a las demandas del mercado, a las nuevas exigencias de la Ley y frente a los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan el inicio de un nuevo siglo cuyo signo es lo “postmoderno”, y que no obstante está signado por grandes paradojas y contradicciones de todo tipo que impactan de manera directa o indirecta la situación de la formación de los docentes de cara al futuro próximo.

2.1.1 Principales obstáculos en la formación del docente universitario

A la par que se analizaba en el apartado anterior, el modelo formativo que no ha funcionado, es importante hablar de los obstáculos que se presentan en la formación del profesor universitario los cuales dificultan su normal desarrollo científico y académico. Estos problemas los podemos agrupar en dos grandes bloques: institucionales y propios del mismo profesorado.

Entre los obstáculos institucionales se pueden citar los siguientes:

La universidad se está mercantilizando, por lo que todos los cambios van dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).

Hay una cierta insensibilidad administrativa con respecto a la calidad de la enseñanza, ya que ésta es poco rentable políticamente al no tener signos tan visibles como otros indicadores de éxito más fácilmente cuantificables.

La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.

El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia, de esta forma las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente. Así mismo, la excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, sobre todo el profesor que inicia su carrera docente, y la falta de flexibilidad organizativa, lo cual hace que apenas tenga tiempo para la formación. La todavía masificación, aunque cada vez menos, de las aulas universitarias que dificultan la práctica reflexiva y una atención más individualizada al alumno, junto con la precariedad de medios didácticos.

Con respecto a los obstáculos motivados por los propios profesores podemos mencionar los siguientes:

El individualismo y el aislamiento, como característica de ejercicio profesional del docente universitario, dificulta la investigación compartida y las actividades de mejora personal e institucional, que necesitan cooperación y coordinación.

De la misma manera, la resistencia al cambio debido, entre otras cuestiones, a: a) la fuerte uniformización de los métodos didácticos; b) la inexistencia de una formación inicial bien fundamentada en la importancia de la innovación educativa; c) una enseñanza más centrada en planteamientos teóricos que en procesos de intervención. Ello lleva a que cualquier intento de mejora se enfoque desde una perspectiva de mayor especialización en el campo disciplinar.

La lealtad de los docentes a su profesión y no al ámbito donde la ejercen, lo que Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), denominan "el problema de la discrecionalidad", olvidándose en ocasiones de sus clientes (los alumnos) y de la organización.

La motivación del profesorado repercute en los niveles investigativo y académico docente, por tanto las políticas institucionales deben estar dirigidas a la creación de incentivos tanto intrínsecos como extrínsecos.

Dean (1991) señala que los profesores pueden sentirse motivados por diversos factores: el desarrollo y aprendizaje de los alumnos; el entusiasmo por su disciplina; el reconocimiento, interés, elogio y aliento; la oportunidad de colaborar; la oportunidad de tener responsabilidad; el desafío sobre la destreza profesional; la inspiración de los colegas; las perspectivas profesionales. La mayoría de estos factores apuntados por Dean los podemos considerar como "incentivos intrínsecos". A través de ellos se puede apreciar que la reputación y la autoestima del profesor contribuyen de forma sobresaliente a dicha motivación. Sin embargo, en la realidad tanto una como otra no son auténticos estímulos para el docente universitario.

A estas motivaciones intrínsecas se le puede añadir el "clima laboral", entendido como el conjunto de estímulos que actúan sobre la persona en su lugar de trabajo, y que afectan tanto a las relaciones interpersonales como a la conducta en la organización (González Tirados, 1991). En este sentido, la colaboración entre colegas, en un ambiente de interacción y comunicación constante, es un apoyo moral en el ejercicio docente. Por el contrario, el aislamiento característico del docente hace que sus acciones formativas las realice casi siempre por iniciativa individual, encontrándose luego ciertos obstáculos en su departamento a la hora de llevar a la práctica transformaciones sobre la enseñanza. En este ambiente institucional, no favorable, hay que incluir los problemas que se encuentran en el aula, producto de la apatía y la resistencia al cambio de los alumnos, sobre todo si estas innovaciones le ocasionan mayor trabajo y le afecta lo que verdaderamente importa; las calificaciones.

Junto a estas motivaciones están los "incentivos extrínsecos", que hacen referencia a los estímulos económicos y profesionales. Entre ellos se puede citar: un sistema de retribución económica adecuado en relación con la productividad, tanto en la labor docente como investigadora; el reconocimiento de la tarea docente en los sistemas de contratación y promoción del profesorado; la implementación de programas formativos institucionales que posibiliten el desarrollo profesional; el diseño de proyectos comunes que fomenten la colaboración y el sentimiento de equipo; la dotación de recursos suficientes para el ejercicio de la profesión; el apoyo institucional a las iniciativas de los profesores; las exigencias legales que regularicen la formación docente universitaria; entre otros.

Murray (1993) globaliza tanto los incentivos intrínsecos como extrínsecos, al afirmar que en la estrategia para aplicar una conducta de mejora en la docencia, ha de tomarse en consideración tanto la motivación intrínseca del profesor como la extrínseca, la cual se genera a partir de un sistema de incentivos externos entre los que están el facilitarle su proceso formativo. Esto, debido a que la mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien, por lo que es necesario prepararles para ello (Rodríguez Espinar, 1994).

Por todo, queda muy claro que a la hora de potenciar la mejora de la docencia universitaria hay que tener en cuenta las motivaciones intrínsecas y las extrínsecas del profesorado. La mayoría de los profesores se sienten incentivados cuando desempeñan eficazmente su tarea; por ello, es necesario que, entre estas motivaciones, esté el facilitarles planes de acciones formativas que contribuyan a su desarrollo profesional.

En los últimos años ha crecido el interés y la formación por mejorar la calidad de la educación y, por consiguiente, la formación pedagógica de los docentes universitarios.

Esta necesaria formación en docencia universitaria es debida, entre otros factores, según (Imbernón, 2000) a:

a. La variación de perspectiva y tiempo, se refiere a cambios tanto desde el ámbito psicopedagógico como social (escolarización y acceso cultural masivo, auge de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc).

b. La transformación de los educandos. La realidad social y cultural del alumnado es muy diferente; las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumnado.

c. El cambio profesional del profesorado y de la universidad, es decir, de las estructuras internas universitarias y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales.

d. La nueva perspectiva de la formación como un importante factor de entender la incertidumbre y el cambio. La misma, no sirve ya únicamente para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender este cambio constante. La importancia de este desarrollo profesional surge, entre otros factores, de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia de los profesores universitarios. Esto está motivado, fundamentalmente, por los cambios sociales constantes que exigen el desarrollo de unos planes de estudios actualizados, flexibles y homologados con otros países.

La formación del docente universitario según Davini (1995), se basará en criterios pedagógicos y estrategias de acción, que deberán superar las siguientes tensiones:

- La intransigencia entre la teoría y la práctica, esto implica que no se trata de reivindicar un "practicismo" sino de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, de una formación comprometida con la transformación de la acción.

- La inflexibilidad entre lo objetivo y lo subjetivo. Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen y los identifican como tales, a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.

- La tirantez entre el pensamiento y la acción. Entre el "saber hacer" entendido como un hacer técnico, y el desarrollo del pensamiento para analizar las situaciones típicas de la enseñanza. Una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva puede conducir a que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones didácticas.

- La tensión entre el individuo y el grupo. Si bien el aprendizaje es un resultado individual, la formación de los docentes necesita del desarrollo de estrategias grupales, en las cuales los sujetos discutan y analicen las situaciones de enseñanza, propiciando los trabajos colectivos y los espacios de aprendizajes comunes y del conocimiento compartido.

- La inflexibilidad entre la reflexión y las acciones inmediatas. Se trata de integrar la reflexión y las acciones que orienten el análisis y los criterios de actuación docente, discuta y exprese sus supuestos y permite al profesor decidir entre alternativas y comprobar resultados.

- La resistencia entre los docentes y los estudiantes como personas adultas. El adulto es un sujeto en constante evolución y cambio, y no una persona con un aprendizaje "terminal". Ello requiere una formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información, y estrategias de acción que tengan en cuenta la diversidad de sujetos y contextos culturales.

Por otra parte, la concepción de la formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores, se debate en torno a una serie de dilemas que podemos aplicar al desarrollo profesional del docente universitario (Peiró, 1998): “el dilema entre la formación como "desarrollo personal" y la formación como "mejora en el ejercicio del puesto de trabajo". El dilema entre la formación como "inversión" y la formación como "costo". El dilema entre la formación basada en la "oferta" y la formación basada en la "demanda" (en función de las propias necesidades). El dilema entre la formación como "estabilidad en el empleo" y la formación como inestabilidad o rotación en el empleo" (Peiró, 1998: 23).

Según la opción que se tome en un tipo u otro de formación, así serán las estrategias, las técnicas, los destinatarios y las expectativas que se deriven de la misma. Este desarrollo profesional de la acción formativa en el ámbito universitario debe fundamentarse en una serie de principios que serán el marco referencial de su política de actuación. Para elaborar estos principios citamos a Benedito (1991) sobre la formación permanente del profesor universitario:

1. La necesidad de diseñar políticas de formación y desarrollo profesional universitario que establezcan las grandes directrices de mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado. Estas directrices deben ser amplias y flexibles, teniendo presente que la interpretación de los fenómenos docentes deben contextualizarse en cada realidad, actuando sobre las personas y los contextos (Imbernón, 2000), atendiendo a sus necesidades específicas y autonomía de acción, junto con un fuerte soporte institucional.

2. La creación de un clima institucional positivo hacia la calidad de la universidad, en general, y la formación del profesorado, en particular. Todo ello a través de

estrategias de sensibilización y motivación dirigidas a los docentes, mejorando sus condiciones de trabajo y dando la valoración deseada a la docencia universitaria.

3. La formación ha de centrarse en la práctica profesional, desarrollándose actitudes de reflexión y crítica respecto a su propia enseñanza. La investigación en la acción sobre la docencia, y a ser posible en equipo, sería la mejor fórmula de formación.

4. El departamento debe considerarse como el eje vertebrador de la formación del profesorado, teniendo en cuenta sus necesidades y características, potenciando la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo.

5. La formación ha de surgir básicamente de la iniciativa del profesorado, apoyando aquellas alternativas demandadas por los propios profesores para mejorar la docencia, mediante ofertas y medios que hagan viables dichas iniciativas. De ahí que el perfeccionamiento docente tiene que tener un carácter voluntario, promovido por el convencimiento de la necesidad formativa y la efectividad de las condiciones que se programen.

6. Toda propuesta de formación debería contar con la previa aceptación del profesorado, mediante un proceso de sensibilización y participación en el diseño de la misma.

7. Se ha de dar prioridad a las iniciativas grupales frente a las individuales para fomentar el carácter colegiado de la formación.

8. La potenciación de la evaluación y autoevaluación formativa sobre la actuación docente puede ser un elemento básico para el desarrollo profesional, para la innovación y el cambio.

9. Se han de crear, o en su caso potenciar, los centros y servicios de ayuda y asesoramiento en el marco de la Universidad para, entre otras funciones, contribuir a detectar las necesidades del docente universitario, organizar institucionalmente la formación del profesorado, propiciar la formación de los departamentos, ser escenario de intercambios en experiencias y debates promoviendo iniciativas de formación, con la finalidad no sólo informativa sino también motivadora hacia los otros profesionales.

10. Las acciones de formación del profesorado universitario deberían inscribirse en el marco de planes y programas institucionales de mejora de la oferta educativa, tratando de que estos planes estén muy en consonancia con las demandas (necesidades y deseos de mejora) en el contexto donde se vayan a desarrollar.

11. Así mismo, es importante recordar, que la formación tendrá interés siempre que se adapte a las necesidades de los propios profesores; no obstante, hay que tener en cuenta que el estar constantemente formándose y actualizándose es difícil ya que, por una parte, el conocimiento pedagógico no se desarrolla al mismo ritmo que los cambios sociales, y por otra, es complicado superar la desconfianza que existe en el ámbito universitario con respecto a la utilidad de la Pedagogía.

La aplicación de estos principios requiere una reorganización importante de las estructuras organizativas de la universidad y cognitivas del profesorado universitario, puesto que la mejora de la docencia universitaria no depende sólo de la metodología didáctica que se utilice, sino también de la implicación institucional de la universidad y del colectivo docente (Imbernón, 2000).

Por otro lado, la universidad deberá concebir la formación del profesorado como un factor prioritario, centrado en las decisiones de su política universitaria e integrado en el conjunto de las actividades de profesionalización del profesorado. El colectivo docente debe asumir una mayor implicación en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria, para comprender mejor las prácticas docentes y las situaciones de enseñanza, aprendiendo a trabajar de forma colaborativa, elaborando proyectos de formación e innovación educativa.

Es así como el facilitar espacios para la reflexión y participación es una función importante de la formación en docencia universitaria. Por ello, es básico la creación o potenciación de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en la misma Universidad, al estilo de muchas instituciones universitarias de Europa y Latinoamérica.

Una de las estrategias más efectiva para iniciar e impulsar este proceso de reestructuración es "utilizar" aquellos profesores que muestren la disposición y la actitud necesarias para trabajar con nuevos métodos educativos, y que posean cierta reputación científica y académica en el ámbito de la propia universidad. De esta forma se propiciará el desarrollo de un liderazgo comprometido con la docencia (Ferrerres, 1996), donde se impliquen los equipos directivos universitarios en fomentar la importancia de la docencia y, por tanto, la formación de los profesionales universitarios.

La formación pedagógica de los docentes universitarios se debería guiar a través de las siguientes orientaciones (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995): Orientación profesional, la cual se centra en la capacitación para todas las funciones del docente universitario; orientación personal, que se basa en el cambio de actitudes individuales y de la conducta personal del docente para mejorar el aprendizaje de los alumnos a través

de la mejora de la enseñanza; además, orientación colaborativa que equivale a pensar que la capacitación didáctica del profesor se llevaría a cabo mediante el intercambio de experiencias y la información y participación en proyectos de innovación educativa; la orientación reformadora, cuyo propósito es utilizar los programas de desarrollo profesional como estrategia para motivar a los profesores universitarios hacia la mejora de la práctica educativa.

A estas orientaciones se le puede añadir la dimensión administrativa del desarrollo profesional (Mingorance, 1993), muy relacionada con la orientación profesional, pero que se considera separarla por aspectos significativos en la formación pedagógica del docente universitario, y por su escasa incidencia en los programas formativos. Este desarrollo profesional desde el punto de vista administrativo se puede denominar "carrera docente" (Rodríguez López, 1997), es decir, un proceso de aprendizaje que se realiza en distintos momentos de la vida y que combina el rol docente con otros, como son: atención y orientación al estudiante a lo largo de la carrera; promoción de proyectos de innovación y calidad docente; optimización de recursos en el diseño y desarrollo de planes de estudio; gestión económica y laboral; gestión académica-administrativa; relaciones internacionales; gestión de convenios relativos a las actividades prácticas de los estudiantes (Martínez, Gros y Romañá, 1998).

Cada una de las orientaciones integrarán tres formas de desarrollo profesional que describe Bell (Bell y Day, 1991): a) individualista o personal, en la que el profesor actúa más o menos aislado, identificando, priorizando y buscando respuestas a sus necesidades; b) de carácter grupal, en donde los profesores actúan como grupo pero desde la iniciativa individual; c) de carácter institucional, extendida a toda la institución y en la que los profesores plantean el análisis de necesidades, la priorización de estas y la toma de decisiones como respuesta, y lo realizan de forma colegiada.

La última forma de desarrollo profesional expone una "cultura de la colaboración" (Day, 1991), como un complemento sustantivo de la función profesional del docente, en donde el trabajo colaborativo es entendido como un espacio de reciprocidad, aportación y superación compartida (Medina y Domínguez, 1995). En este sentido, la participación aislada de profesores en programas generales de formación suele tener muy escasa incidencia en la enseñanza de la institución en la que trabajan, al permanecer casi inalterables el resto de las variables que condicionan la calidad de la enseñanza. Las acciones de formación orientadas a colectivos más amplios de una misma institución, suelen tener una incidencia mayor que las individuales (Aparicio y González, 1994).

En un intento de reunir los aspectos más importantes expuestos hasta ahora y que define la formación pedagógica del docente, se establece:

- Es un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se puede entender como actividades aisladas ineficaces.

- Debe estar basado en la mejora profesional, apoyándose en las necesidades prácticas que tienen los docentes.

- Se desarrolla mediante la participación tanto en el diseño de la innovación como en la toma de decisiones para el trabajo profesional.

- Es un proceso de construcción profesional (Mingorance, 1993) que a través de los descubrimientos de soluciones sobre la problemática de la enseñanza, el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

El desarrollo profesional del docente universitario se apoyará en cuatro pilares básicos (Zuber-Skerritt, 1992): la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento interno y externo de la universidad, la dirección de programas y los vínculos con el mundo empresarial, procesos que se desarrollarán siempre y cuando se superen

determinados obstáculos, entre los que se encuentran: La falta de una cultura de formación y mejora de la docencia; la deficiente valoración de la función docente universitaria; la escasa implicación de los Departamentos en la formación de sus profesores. Así mismo, la nula utilización de la evaluación y autoevaluación formativa como herramientas básicas para desarrollar procesos de mejora e innovación educativa.

Por otro lado, la insuficiente potenciación, o en su caso la inexistencia, de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en el marco de la propia Universidad. En definitiva, es necesario la creación de un marco que regule la verdadera carrera docente universitaria, donde la formación científica, académica y psicopedagógica del profesorado tenga una posición relevante, que propicie cambio de actitudes en el profesor universitario, que le conduzca a sentir la necesidad de una continua mejora de la actividad docente en su desarrollo profesional.

2.2 La investigación y la formación docente

Uno de los aspectos más importantes dentro de la temática de la formación docente, lo constituye el tema de la relación entre la investigación y la formación del docente universitario. Por su misma esencia, el proceso investigativo, es uno de los elementos que identifica el espíritu y la razón de ser de la universidad como creadora y acompañante de procesos científicos y académicos. Al respecto la profesora Magaly Morín de Valero (2008) del centro Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta”, hace un estudio en el ámbito de la Educación Superior reconociendo que es necesario ver cómo en los países más desarrollados como Rusia, Japón, Estados Unidos y de la Unión Europea, se han realizado grandes inversiones para la formación de profesionales investigadores.

Para Morín de Valero (2007), sin lugar a dudas, la actitud investigativa de docentes universitarios en los actuales momentos, presenta algunos hechos que por su complejidad, requieren de un análisis singular, particular y aislado: uno de ellos está relacionado con la formación, capacitación y/o actualización al que deben responder las instituciones de Educación Superior, en la formación de su personal en el área de investigación, de manera tal, que se interrelacione la docencia con la investigación.

Desde el punto de vista técnico y científico la inversión sistemática y planificada, la preparación de sus recursos humanos y la investigación en las instituciones de Educación Superior, deben constituir el centro esencial para la formación de profesionales en todos los campos del saber, ya no se concibe un profesor universitario dedicado sólo a la docencia o a la transmisión de conocimientos, se requiere de docentes activos que investiguen y sus estudiantes de oyentes pasivos en co-investigadores activos, integrando así la docencia y la investigación. Establecer lo que sería ideal en la formación del docente en el ámbito universitario resulta cada vez más difícil, si se observa que estas instituciones han diversificado sus funciones, naturaleza y características que se ha hecho notable no sólo a nivel mundial, sino que ha tenido repercusiones en América Latina en el desarrollo de la Educación Superior.

Al respecto, Villarroel (1995) sostiene que en Latinoamérica, las Universidades se clasifican en cuatro tipos: (a) de investigación, (b) formadoras de profesionales, (c) formadoras de técnicos y (d) formadoras de cuasi-profesionales. Sin embargo, hay un componente común a todas ellas y es la docencia, esencia y elemento fundamental. En el mismo orden de ideas, se plantea que existen tres modelos ideales de Universidad: (a) *Investigadora*, cuya misión fundamental es la generación de conocimientos; (b) *Generadora de conocimientos*, (c) *Productora de Profesionales*, cuya misión es la formación de profesionales que contribuyan con el desarrollo socio-económico del país; y una (d) *Universidad Docente* cuya misión es la formación de los seres humanos

entrenados en el arte de pensar, criticar y el discurrir académico, quienes mediante una formación integral del conocimiento científico, tecnológico, humanístico y artístico, sean capaces de convertirse en asiduos críticos de la sociedad.

Dentro de este contexto, se encuentra el docente universitario quien debe poseer una serie de características para ejercer su función y las cuales tendrían que adquirirse durante su formación, dado que en este nivel educativo él es un mediador, a través del cual los estudiantes son artífices de su propio aprendizaje, mediante la investigación, lo que impondría esta última como eje de la formación docente. Sobre este aspecto, Roggi (1999), expresa que en América Latina, respecto al eje de formación e investigación, en el docente, existe una gran desorientación y de hecho no hay ningún país que haya logrado que los centros de formación docente realicen o reciban investigación docente, de tal manera que puedan desarrollar sus tareas de formación en relación con el conocimiento logrado del fenómeno educativo y del funcionamiento del sistema.

Por otro lado, explica Roggi (1999), que en casi todos los países las instituciones educativas de prestigio tienen gabinetes de investigación, pero los institutos como tales, no realizan investigaciones. Y no hay ningún país latinoamericano que ponga a la investigación como componente de la formación docente – sólo Argentina que lo está logrando con desigual éxito. Sin embargo, en las tres últimas reuniones latinoamericanas de formación docente hubo un consenso de que la docencia debía estar fundamentada en la investigación: no puede haber esa separación que existe hoy entre lo que se enseña y aquello que se conoce sobre el mismo fenómeno en el mismo país. En consecuencia, una buena formación docente que se dirija hacia la excelencia pedagógica y luego una permanente actualización deben estar presente en los educadores universitarios, en quienes resulta importante la adquisición de una sólida una formación académica, orientada hacia la búsqueda del conocimiento, formación integral y vinculación de la docencia con la investigación.

Sin embargo, son pocas las instituciones universitarias que proporcionan una completa formación profesional, indispensable para que los docentes universitarios puedan manejar la docencia con la investigación. Sin embargo la profesionalización de los docentes puede lograrse democratizando las relaciones pedagógicas en el proceso de formación investigativa. Desde esta perspectiva, es importante para el presente proyecto investigativo, explicitar la manera como la Universidad La Gran quien a través de la Facultad de Postgrados y Formación Continuada, busca la formación de docentes, o profesionales inclinados por la investigación y la docencia, como Especialistas en Pedagogía y Docencia Universitaria, para que proyecten a los estudiantes universitarios hacia unos escenarios profesionales donde su desempeño se distinga por la calidad profesional y humana. Como se verá más detenidamente, el propósito de la Especialización es el de ofrecer a los profesores universitarios o profesionales de otras disciplinas, la posibilidad de reflexionar y cualificar su práctica a través del ejercicio académico, reflexivo y crítico en torno a la práctica profesional docente en la Universidad, como escenario de estudio y reflexión y práctica investigativa.

CAPÍTULO 3. FORMACIÓN DOCENTE: LA ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

La Universidad La Gran Colombia incentiva de manera directa y contundente la formación académica e investigativa de su equipo de docentes, a través de la Facultad de Postgrados y Formación Continuada, la cual busca formar docentes y/o profesionales con criterio investigativo como especialistas en pedagogía y docencia universitaria.

3.1 Contexto institucional de la especialización en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad la Gran Colombia

La propuesta de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia, se basa en ofrecer una respuesta a las necesidades formativas de quienes pretenden continuar su desarrollo personal y profesional como docentes en la educación superior. En este sentido, la pedagogía y la docencia universitaria se comprenden como ejercicios insertos en contextos sociales y comunitarios determinados, como se afirma en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad La Gran Colombia:

La universidad plantea un componente socio-comunitario, con sentido al proceso de socialización, en donde los seres humanos se reconocen como iguales, rescatan su dignidad y dan testimonio de fraternidad, amistad, justicia, equidad, cooperación y solidaridad; es decir, se reconoce como auténtica comunidad de personas, con un destino común y un mismo sentido de la vida (Universidad La Gran Colombia, 2003, p. 23).

A partir del contexto enunciado, en el marco de las propuestas de formación posgradual en los medios nacionales e internacionales existen varios elementos que deben tenerse en cuenta para que una especialización se constituya como respuesta a las necesidades de formación docente. En primer lugar, se considera como necesidad vincular el conocimiento existente en los docentes, propiciado por las universidades en el proceso de formación, con las competencias que se exigen en el contexto práctico y en el terreno de la profesión. De acuerdo con lo dicho, la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, las desarrolla relacionándolas, de manera directa, con las dimensiones constitutivas del ser humano; pues, no solo es cuestión de formar en habilidades y en saberes que se puedan importar

y aplicar, también es necesario reconocer el contexto y la realidad propia de la universidad, la ciudad y del país dentro de un marco o contexto de globalización.

En segundo lugar, estrechamente relacionada con el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes, está la necesidad de formación para la práctica misma del ejercicio profesional. La experiencia manifestada por los candidatos a la Especialización ha evidenciado que la Universidad debe reorientar y enfatizar sus procesos de formación desde la práctica, los elementos que la constituyen y los métodos y estrategias más adecuados para el ejercicio docente. En la práctica, uno de estos aspectos hace referencia a la investigación, *“el buen profesor ha de ser buen investigador”* (Perinat, 2004). Este axioma propuesto por Perinat, evidencia uno de los aspectos más acentuados en las propuestas formativas que se presentan a los profesionales de la educación. Como lo afirma el autor *“la investigación no sólo hace avanzar el conocimiento en general, sino que procura inapreciables beneficios a las mentes que se dedican a ella: las hace flexibles, creativas, escudriñadoras, abiertas”* (Perinat, 2004, p. 66).

Se requiere entonces de una formación en investigación social y en investigación educativa; en consecuencia, la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, se caracteriza por la incursión al campo investigativo a través del desarrollo de la investigación formativa, en la cual el estudiante-docente, además de abordar los componentes epistemológicos y metodológicos de la investigación educativa, reflexiona sobre su pertinencia y aporte para la formación profesional de la docencia. Puede afirmarse entonces, siguiendo a Schön, que ante *“la crisis de confianza en el conocimiento profesional corresponde una crisis similar de la preparación de profesionales”* (Schön, 1987, p. 27), y dada la existencia de centros de formación profesional que son acusados por *“no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética”* (Schön, 1987, p 30).

La Universidad La Gran Colombia propone la consolidación y desarrollo de su propuesta, encaminada a la sólida formación de especialistas en pedagogía y docencia universitaria; formación que se caracteriza por ser fundamentada a partir de principios éticos, por una exigencia académica rigurosa y reflexionada desde la perspectiva crítica, en la cual la formación incide necesariamente en la población menos favorecida y más necesitada. Entre las razones de ser del programa de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, en la Universidad La Gran Colombia, se incluyen en sus estatutos, dos metas fundamentales: formar integralmente a sus docentes profesionales y contribuir a construir una nueva civilización más humana y más cristiana.

Además, como aspectos fundamentales de la política de mejoramiento del talento humano, la Universidad incluye, en los planes de desarrollo, la formación, capacitación y actualización del profesorado, para lo cual, la Facultad de Educación, partiendo del pensamiento del fundador de la Universidad, Julio César García, se esfuerza en desarrollar alternativas que ayuden a comprender más profundamente las relaciones de la educación con la sociedad y a dar solución a un sinnúmero de preocupaciones que surgen en los docentes profesionales que no cuentan con formación pedagógica pero que ejercen en la educación superior, especialmente en aquellos que trabajan en las diferentes Facultades de la misma Universidad.

Se promueve en el Acta de Fundación del Alma Mater:

En suma, la Universidad La Gran Colombia viene a realizar dentro de un concepto moderno y en armonía con las exigencias de los tiempos actuales, el ideal de los estudios generales en la edad media, tan admirablemente definidos por Alfonso X el Sabio: “Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún

lograr con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes” (Universidad La Gran Colombia, Estatutos, 2013, p. 11).

En consonancia con lo anterior y para dar respuesta a estos ideales, en 1996 un equipo de especialistas de la Universidad La Gran Colombia asumió la responsabilidad de elaborar el plan curricular para una especialización en pedagogía y docencia universitaria. Este equipo analizó las características de orden institucional, hallando entre las fortalezas: la estabilidad económica, la libertad de cátedra, la estabilidad del profesorado, la aceptable dotación de la biblioteca fortalecida con la red de otras fuentes de información y el pago oportuno a docentes, administrativos y directivos.

También presentaron una serie de limitaciones, las cuales se identificaron con la problemática general de las universidades del país, particularmente en lo que se refería a formación y actualización de profesores, lo que reflejaba la poca atención a problemas del país, y en la desarticulación entre la academia y la realidad cultural y socioeconómico del mismo. Otras limitaciones señaladas fueron la deficiencia en la preparación pedagógica y en el manejo de materiales educativos, la falta de conciencia para la investigación en el aula, las fallas en el desarrollo de los contenidos curriculares y la falta de actualización de la política de estímulos institucionales que permitieran promover publicaciones por parte del profesorado.

La propuesta inicial se hizo, entonces, con el ánimo de afrontar el reto de la Universidad del siglo XXI y su modernización, y las acciones se orientaron a corregir las fallas, a elevar y mantener el desempeño del nivel docente y, por lo tanto, a elevar y mantener la calidad académica de los futuros especialistas. Esta propuesta fue presentada al Ministerio de Educación, otorgándosele acreditación previa, según Resolución No. 016 del 9 de enero de 2003 del MEN.

Entre los años 2008 al 2010, 219 docentes de la Universidad La Gran Colombia han realizado el plan de formación docente de la Universidad: la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, siendo asumidos los costos, en un 95%, por la misma Universidad. El horizonte institucional del programa se concreta en la visión y en la misión de la Universidad la Gran Colombia, comprometida con el cambio social y con el desarrollo de una sociedad más humana dentro de los límites de la ley, con el ejercicio libre y responsable de la crítica, la cátedra libre, la investigación, y la controversia ideológica y política. De la misma manera, el horizonte institucional de la especialización, se escribe en la filosofía, marcos de referencia y estrategias administrativas, plasmadas en el proyecto educativo de la Facultad de Educación, recreando los aspectos específicos del programa.

El programa acoge los principios y valores educativos de la Universidad La Gran Colombia. Estos principios y valores, se corresponden con su misión y su visión, y se convierten en pilares institucionales para realizar la máxima calidad formativa en los profesionales de la Universidad, quienes serán los bastiones de transformación en el sitio que se desempeñen como egresados. También, la especialización propende por la formación, para el desarrollo de los valores definidos en la Facultad de Educación de la Universidad la Gran Colombia como característicos de pedagogo grancolombiano: autonomía, honestidad, justicia, fraternidad, solidaridad, verdad y tolerancia. Así, el horizonte institucional expuesto se refleja tanto en el clima institucional, como en los programas académicos, al favorecer la formación y desarrollo de profesionales especializados competentes.

3.2 Estructura y organización curricular de la especialización en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad la Gran Colombia

La estructura curricular de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, tiene como base los lineamientos de organización curricular establecidos en el modelo pedagógico de la misma Universidad, se integra a través de los siguientes componentes curriculares entendidos como elementos sustantivos y estructurales para la organización del plan de estudios, de los diferentes programas académicos de la Especialización; estos corresponden a las llamadas áreas de formación: específica, de profundización, investigativa y electiva, las cuales se muestran de manera explícita a continuación:

- **Área de Formación Específica de Profundización:** segmento formativo que está presente, de manera esencial, en la formación del especialista. Su peso ponderado es del 65% del número total de créditos del programa académico.

- **Área de Formación Investigativa:** segmento formativo que está presente, de manera esencial, en la formación del especialista. Su peso ponderado es del 19% del número total de créditos del programa académico.

- **Área de Formación Electiva:** segmento formativo que, además de ser esencial, permite explicitar en su desarrollo las diversas formas de flexibilidad (académica, curricular, administrativa y pedagógica). Su peso ponderado es del 16% del número total de créditos del programa académico.

A partir de concebir la problemática actual de la pedagogía de la docencia universitaria en la Universidad La Gran Colombia, como una línea de investigación, se desprende de ella los núcleos temáticos en los cuales se agrupan los cursos o encuentros presenciales que constituyen la estrategia metodológica para construir la secuencia de la formación en la misma Especialización. En cuanto a la organización de las sesiones académicas, estas se desarrollan los fines de semana, en encuentros presenciales que se

programan semanalmente; las sesiones son de diez horas de trabajo con acompañamiento directo del profesor, quien tiene a su cargo el desarrollo específico de los contenidos disciplinarios y su relación con la formación investigativa. Los estudiantes, a su vez, dedican dos horas de trabajo independiente por cada hora presencial a la construcción teórica, conceptual e investigativa que les demanda su formación como especialistas.

Con respecto a las estrategias metodológicas, didácticas de aprendizaje y actividades académicas, se puede decir que los cursos, como unidades pedagógicas curriculares, se asumen o involucran desde las diversas estrategias de formación como: cátedra, taller, seminario, tutoría, prácticas de campo, laboratorio, proyectos y otras como: conferencias orientadas a la explicación y aplicación del conocimiento, y comprensión de metodologías, principios y problemas de un campo de conocimiento y práctica profesional, mediante procesos de recepción de activos, en los que se realizan constantes y variadas operaciones mentales, al comunicarse con los contenidos y formas de expresión que se desarrollan en una conferencia magistral (Arnett, Arnoldy Cochran, 1989). De esta manera un estudiante activo no solo relaciona sus conocimientos con los del conferencista, sino que, además, se interroga, explora preguntas y posibles respuestas que van surgiendo durante una exposición.

Por otra parte, también se utiliza como estrategia los talleres de formación, cuyas unidades de aprendizaje son de tipo práctico y en los que predominan o se requieren actividades de diseño, planeación, ejecución y manejo de herramientas y/o de equipos especializados. De igual manera, existen talleres pedagógicos que a diferencia de los talleres técnicos, desarrollan actividades de ejercitación-reflexión, aplicación intelectual, actitudinal y de destrezas expresivas y lingüísticas, reforzadas además con seminarios en los que la actividad dominante es la investigación (formativa), la sistematización de conocimientos, y la elaboración de informes, ensayos y reportes

técnicos. Por otro lado, el seminario como práctica pedagógica permite el juego de roles y actividades específicas formativas de coordinación, relatoría, correlatoría; así mismo permite generar espacios dialógicos para el despliegue de formación argumentativa, interpretativa y propositiva. Por último, en las estrategias pedagógicas, no pueden faltar las tutorías, las cuales desarrollan acciones de apoyo inicial y orientación institucional, curricular y metodológica a los estudiantes, para luego, en los niveles superiores de la formación profesional, constituir un soporte de carácter académico mediante asesorías y consulta profesional.

Las didácticas de aprendizaje, empleadas en la Especialización, se fundamentan en una teoría pedagógica que permite el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje y evaluación para el dominio de formación cognitiva, actitudinal, praxiológica y comunicativa (conocimiento previo, estructura mental, operaciones del pensamiento, instrumentos de conocimiento, entre otros). Como didácticas de aprendizaje, entre otras, se utilizan: los mapas conceptuales, mapas mentales, mentefactos, modelos categoriales, la exposición polémica, la conversación heurística y el aprendizaje basado en problemas (ABP).

La Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, tiene presente las nuevas tendencias educativas que buscan que, además del conocimiento construido, el estudiante aprenda a aprender y aprenda a pensar como bases fundamentales de la autonomía personal (Aljure-Nasser, 1997). Una de estas estrategias la brinda el enfoque cognoscitivo con la técnica de los mapas conceptuales; estos facilitan, por una parte, el aprendizaje individual porque le permiten al estudiante tomar conciencia del procedimiento que empleó para construir su conocimiento y reflexionar sobre el mismo para encontrar los aciertos y corregir las equivocaciones y, de otra parte, sustentan la necesidad de compartir los significados, pues implica que, alrededor de la construcción de los mapas conceptuales, se aprenda a trabajar en grupo,

porque permiten la socialización del conocimiento y se intercambian experiencias donde se logran determinados acuerdos con respecto al significado de los contenidos.

En cuanto a las actividades académicas, dentro del contexto de la Especialización cabe mencionar que son elaboradas, monitoreadas y evaluadas por el profesor respectivo, con participación del estudiante; las mismas permiten el cumplimiento de los propósitos de formación planteados en un curso (taller, seminario, laboratorio, cátedra, entre otros). Dichas actividades se diseñan de acuerdo con la estrategia pedagógica y la didáctica pertinente para el desarrollo de la misma. Existen criterios básicos para determinar la presencialidad o el carácter independiente de la actividad académica. De esta manera, para una actividad académica presencial se presentan dos condiciones: el contacto directo de profesor–estudiantes y la posibilidad de interacción entre profesor-estudiante a través de un medio físico y/o virtual.

Por último, en este apartado es importante aclarar que son actividades académicas, en la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, entre otras: la consulta de fuentes, la resolución de ejercicios, la comprensión de problemas, la resolución de guías, la formulación de proyectos, la elaboración de ensayos, la presentación de relatorías, la presentación de protocolos, la lectura comprensiva y la elaboración de memorias.

3.3 La investigación en las especializaciones de la Facultad de Posgrados y Formación Continuada de la Universidad la Gran Colombia

La Universidad La Gran Colombia es consciente que la investigación, como teoría orientada a producir conocimientos, se enfoca en una lógica y un proceder particular que incluye, de manera genérica, formularse preguntas, plantearse objetivos; pensar, diseñar y ejecutar métodos de indagación, y obtener respuestas a partir de la información

recogida y debidamente analizada. Lo anterior implica que los estudiantes de las especializaciones, entre las que se encuentra la de Pedagogía y Docencia Universitaria, se enfrentan, desde la investigación formativa, a la selección de un área problema inscrita, en una de las líneas de investigación formuladas por la Universidad, desde este punto estructuran su trabajo de grado, lo cual requiere agudizar su capacidad crítica y reflexiva frente a la realidad, relacionando necesariamente el proceso de cuestionar, aprehender y explicar, lo anterior hace que se brinde una opción metodológica que permita generar nuevo conocimiento.

En las especializaciones, desde la formación es necesario hacerse énfasis en el *saber, saber hacer y saber sobre el saber hacer*, por lo tanto, se debe enfatizar en procesos de deducción y generalización, buscando con ello establecer relaciones a partir de categorías generales y transferirlas a situaciones particulares y diversas en el contexto de la particularidad de cada una de las especializaciones, como áreas específicas del conocimiento (González-Tirados, 1991). La investigación, articulada a la práctica de los profesionales que buscan graduarse como especialistas, debe ser más que el hacer de los hombres y mujeres en su cotidianidad, debe ser asumida como una práctica social y experiencia singular, desde lo cual se espera lograr un producto deseable, para generar alternativas posibles ante una situación dada; proceso que necesariamente debe estar mediado por el método científico.

En la Especialización, el desarrollo de los seminarios de investigación permite, desde los ejercicios de cátedra, realizar el proceso de integración de las diferentes áreas curriculares de la misma para, de esta manera, vivenciar la importancia de la indagación y de la producción de conocimiento en los diferentes campos de aplicación y rescatar la importancia del grado en el ejercicio profesional.

Los programas de la Facultad de Postgrados y Formación Continuada de la Universidad La Gran Colombia formulan con sus estudiantes propuestas, anteproyectos y proyectos de investigación con base en la selección de un problema les permita realizar la abstracción de una problemática en el aula.

La selección del problema de investigación se inicia desde el desarrollo mismo del módulo correspondiente y cuando el estudiante define, su trabajo de grado, el comité de investigaciones se reúne y conceptúa acerca de la pertinencia y viabilidad, tanto desde la perspectiva de la especialización, como del impacto y utilidad práctica. Esta primera fase del proceso es acompañada por el docente de investigación quien, por su formación, le garantiza al estudiante la elaboración de la parte fundamental del trabajo de investigación y su ensayo de grado.

3.4 Líneas de investigación de la facultad de ciencias de la educación y de la facultad de postgrados

Teniendo en cuenta que una línea de investigación es un eje articulador de saberes y de creación de conocimiento que, a partir de una delimitación general de un área del saber, permite generar procesos académicos, formativos e investigativos que lleven a la consolidación de comunidades académicas y la creación y resolución de proyectos de investigación dentro de una unidad académica específica, la Universidad La Gran Colombia, desde su concepto de línea de investigación, responde además a un criterio derivado del nivel de complejidad al que se pretende responder.

La propuesta de diseño de las líneas de investigación de la Universidad La Gran Colombia busca la integración de todas las investigaciones de la misma Institución, creando un proceso de estructuración funcional que permite definir niveles de complejidad y responsables en el proceso de construcción de los documentos de sustento

de las mismas líneas investigativas. Es importante decir que las líneas de investigación de la Facultad de Postgrados son las mismas de la Facultad de Ciencias de la Educación, puesto que las especializaciones y maestrías son fruto de los intereses y profundización de las áreas de investigación de los grupos de investigación de los pregrados. La facultad cuenta con las siguientes líneas:

3.4.1 Pedagogía y educación para la inclusión y la equidad social

La línea de Investigación en Pedagogía y Educación para la Inclusión y la Equidad Social parte del supuesto de que la Universidad crea y realiza una cultura educativa de calidad superior, considerada como un proceso de humanización creciente y con constante renovación de los más altos valores humanos, vitalizados por el diálogo fecundo entre las disciplinas del saber, para la construcción de las comunidades humanas, lo cual requiere abrir nuevas temáticas de investigación pedagógica y cultural con énfasis en la ética de la solidaridad.

Es así como, desde la dinámica investigativa, se espera en la Facultad de Ciencias de la Educación en la línea de Pedagogía y Educación para la Inclusión y la Equidad Social generar impacto, de manera contundente y trascendental, en procesos tales como la producción de conocimiento sobre la educación, al investigar sobre los problemas relacionados con la educabilidad del ser humano, con la enseñabilidad en diferentes áreas del conocimiento y con los ambientes de aprendizaje; además, la formación del docente investigador transforma permanentemente su forma de pensar, sentir y de actuar. Por su parte, la investigación pedagógica abre el espacio para buscar, sobre todo, lo que reflexionan quienes tratan con la enseñanza, en especial los maestros que, al sospechar sobre su quehacer, toman distancia de este, lo interrogan, lo escriben, y reportan el saber y hacer específico del trabajo escolar: qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, qué orientaciones brindar y en qué contextos.

Así mismo, la consolidación de semilleros, grupos y redes de investigación en la Universidad La Gran Colombia, y fuera de ella, permiten el diálogo permanente entre pares académicos, para el avance en el conocimiento sobre la temática en cuestión y la gestión de propuestas que permitan disminuir las problemáticas que presenta la nación colombiana en cuanto a la discriminación, la segregación, la intolerancia, exclusión, inequidad, derecho a una educación digna y de calidad, entre otras dificultades del sector educativo y socioeconómico del país.

3.4.2 Pensamiento socio-crítico en la construcción significativa y solidaria del conocimiento

La línea de Pensamiento Socio-Crítico en la Construcción Significativa y Solidaria del Conocimiento tiene como finalidad propiciar la construcción del conocimiento a partir de la reflexión y la investigación sobre problemáticas que se evidencian desde el marco teórico, conceptual y práctico que hacen parte de la educación en Colombia y de las disciplinas de formación académica y su interrelación dialógica en la Facultad de Ciencias de la Educación y la Universidad La Gran Colombia. Los objetivos de la línea, son: promover espacios académicos dentro y fuera de la Universidad La Gran Colombia, en los que se discutan problemáticas relacionadas con la investigación pedagógica y disciplinar, a partir de los referentes misionales de la Universidad y los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales, y fortalecer permanentemente la excelencia académica de docentes y educandos.

También, se propone diseñar alternativas metodológicas y didácticas que faciliten el aprendizaje activo, creativo, participativo y crítico, promoviendo espacios académicos dentro y fuera de la universidad en los que se discutan problemáticas

relacionadas con educación y desarrollo de investigaciones disciplinares en literatura, ciencias sociales, matemáticas, lengua extranjera y filosofía.

3.4.3 Sociedades del conocimiento, TIC y procesos educativos inclusivos

El objetivo de esta línea es potencializar el uso de las mediaciones tecnológicas-informacionales y comunicacionales como medio estratégico para la educación en diversos contextos, a través de proyectos de investigación que contemplen, como marco metodológico, la orientación a diversos grupos sociales educativos. De igual forma, la línea se enfoca en dar cuenta de la relación entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y los recursos tecnológicos que facilitan una mayor cantidad y calidad de interrelaciones comunicativas, al multiplicar los canales, los diversos agentes, las necesidades, las tendencias y los soportes; para ello, la línea considera primordial la debida y mediada relación interpersonal entre los actores del proceso, para que sean capaces de promover, desencadenar y acompañar cualquier didáctica, proceso comunicativo y uso tecnológico del aprendizaje.

Por otra parte, la línea considera que el adecuado uso de las actuales tecnologías de comunicación en educación, especialmente en la educación superior, debe conjugarse con el debido acceso de estudiantes a la educación que por diversos factores, tanto físicos, emocionales, como económicos, no lo logran. Estas tecnologías de comunicación e información facilitan que estudiantes, con diversas problemáticas, tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación superior que el resto de la comunidad académica. De la misma manera, estas tecnologías pueden incidir en sus posibles ingresos futuros, en un mayor potencial de trabajo, en seguridad, en fácil interacción, en un proceso rápido y fiable de todo tipo de información y en el acceso rápido a una inmensa fuente de información: canales de comunicación inmediata e interactividad, entre otros.

Otro aspecto importante, lo constituyen los grupos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación, que son los siguientes:

- Género y Educación: este grupo viene trabajando desde el año 2006. Su finalidad está ligada a visibilizar y reconocer el papel que ha venido desempeñando la mujer en los últimos años dentro de la sociedad colombiana y latinoamericana, como agente educativo que transforma continuamente los ámbitos pedagógicos, curriculares, evaluativos y educativos.

- Educación y Pedagogía: este grupo de investigación fue creado desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia en enero de 200. Ha contado históricamente con quince docentes investigadores, ha realizado varias publicaciones y su accionar está vinculado a propiciar la construcción del conocimiento a partir de la reflexión y la investigación sobre problemáticas que se evidencian desde el marco teórico, conceptual y práctico que hacen parte de la educación y la pedagogía en Colombia.

- Inglés como Mediación Cultural: vinculado al Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Inglés, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, este grupo de investigación, creado en enero de 2007, pretende elaborar un proyecto de investigación transversal e interdisciplinario sobre aplicación de estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos en inglés, proveyendo al estudiante de herramientas efectivas a través de la aplicación de módulos que presentan, en forma progresiva, sistemática y secuencial, estrategias de lectura y, a la vez habilitan, al maestro en formación para adquirir habilidades lectoras que le permitan entender y analizar textos escritos en inglés en forma efectiva.

Finalmente, la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, le apuesta a la formación del profesorado universitario, fortaleciendo las competencias pedagógicas e investigativas, en un escenario contemporáneo, donde el conocimiento, además de complejo, cambiante y lleno de paradojas, postula al saber pedagógico como un elemento poco legitimado en el escenario mundial. Las especializaciones en docencia universitaria, precisamente, le apuestan a la legitimación del saber pedagógico como eje central de la práctica docente desde la reflexión y la conceptualización de nuevos problemas.

CAPÍTULO 4. CORRIENTES ACTUALES DE FORMACIÓN EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

4.1 Formación docente y TIC

Los procesos de formación docente en el nivel universitario, además de convertirse en una necesidad educativa para las estructuras universitarias dentro de los procesos de la era global, constituyen en una preocupación constante de los gobiernos en materia de política educativa. Estas acciones de las universidades y de los gobiernos por mejorar la calidad de los docentes llevan a las instituciones y al aparato gubernamental, en cabeza de las direcciones de educación, a formular planes de desarrollo donde se requiere la

actualización constante para una lectura apropiada del contexto y los cambios tecnológicos. (González R, González, M, 2007)

En este orden de ideas, la relación entre la formación docente y la inserción de las tecnologías de la información en la práctica docente se dispone como posibilidad de llevar al docente universitario a la adquisición de competencias de esta índole. Un docente en capacidad de entender los cambios tecnológicos y además incluir en su práctica pedagógica elementos de este orden, logrará resolver y comprender con sus estudiantes los complejos problemas de la sociedad del conocimiento. Para que esto suceda las Instituciones de Educación superior, no solo requieren estar atentas a incorporar estos cambios, sino además incluir dentro de sus presupuestos la necesidad urgente de cualificar a sus docentes en el manejo de TIC.

En este proceso de formación docente en TIC y en la mejora continua de la calidad educativa la universidad se verá comprometida con dinámicas de renovación curricular que permitan incluir dentro de los planes de estudio y los perfiles de formación aspectos relativos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación(TIC).

En consecuencia una constante revisión de las articulaciones del currículo con las necesidades tecnológicas, además de ser necesaria, se constituye en una herramienta importante para asumir la construcción de un conocimiento que requiere de nuevas interpretaciones.

Dentro de los procesos de construcción de conocimiento, las TIC son fundamentales toda vez que el aprendizaje se muestra bajo dinámicas de obsolescencia por los efectos de la sociedad del conocimiento, en efecto, esta situación exige revisión constante frente a nuevas problemáticas de contexto. Así, el derrumbe de las certezas epistemológicas amparadas en el método científico, la revalidación de los lenguajes

disciplinares y una apuesta por la inter, trans y multidisciplinariedad permite evidenciar las complejidades y las ayudas disciplinares que un conocimiento complejo requiere. Las realidades fijas e inmutables hoy hacen parte de unas epistemologías erráticas que no tienen poder cuestionador frente a los nuevos problemas que se presentan en la sociedad contemporánea.

En un mundo de incertidumbre, la universidad no solo debe revisar los temas de producción de conocimiento asociados a la internacionalización de la cultura, la hiperespecialización, la globalización y el ocultamiento paulatino de los procesos identitarios, sino que además requiere de una apuesta institucional para asumir el desarrollo de las TIC con el fin de enfrentar los problemas del contexto.

Para adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, las instituciones de educación superior deben flexibilizarse y desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación. Paralelamente es necesario aplicar una nueva concepción de los alumnos-usuarios, así como cambios de rol en los profesores y administrativos en relación con los sistemas de comunicación y con el diseño y la distribución de la enseñanza. Todo ello implica, a su vez, cambios en los cánones de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo más flexible. Para entender estos procesos de cambio y sus efectos, así como las posibilidades que para los sistemas de enseñanza-aprendizaje conllevan los cambios y avances tecnológicos, conviene situarnos en el marco de los procesos de innovación (Salinas, 2004, Párrafo 2).

De esta manera, se hace necesaria una revisión y ajuste de las políticas institucionales con las necesidades de contexto, al enfatizar en la formación del docente universitario en las tecnologías de la información y la comunicación, con el fin de consolidar una cultura de la calidad y excelencia académica. En este orden de ideas, las

acciones del aula de clase estarían acordes con una práctica docente de un mundo cada vez más virtualizado que bajo el dominio de nuevas tecnologías de la información, se hace cada vez más extraño para el docente tradicional, que con un uso didáctico de la tecnología puede superar los obstáculos de la brecha generacional, tal como afirman Hinojo Lucena, Fernández y Aznar Díaz (2002) a propósito de un estudio de caso en la comunidad autónoma andaluza.

Podemos decir que actualmente los docentes y futuros docentes demuestran unas actitudes bastante positivas hacia la utilización de las TIC en el aula y la importancia de la formación para el uso didáctico de éstas. Como hemos podido observar en los resultados que hacen referencia a la aplicación de las TIC en las diferentes áreas del currículum, la gran mayoría de los docentes y futuros docentes creen que las TIC aplicadas a la educación pueden ser utilizadas para el desarrollo de las diferentes áreas del currículum, eso sí en algunas más que otras. A su vez, la gran mayoría confían en ellas como medio didáctico (p272)

Además, de dinamizar los planes de estudio y las políticas institucionales que representan la naturaleza de la institución, la formación del docente universitario en tecnologías de la información y la comunicación afianzarán, los factores de pertinencia y coherencia de la dinámica universitaria. La materialización de estos componentes asociados a la mejora de la práctica de enseñanza del docente universitario potencia los planes de estudios para garantizar la formación y transformación de estudiantes en sujetos críticos que han superado la cerrada formación disciplinar y según González & González (2007) requieren una formación integral para escenarios laborales heterogéneos.

Entender, pues, las competencias profesionales desde una perspectiva compleja significa trascender el enfoque simple en virtud del cual las competencias se entienden como cualidades aisladas, eminentemente cognitivas, que predeterminan el éxito profesional en escenarios laborales específicos, hacia un

enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona, construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos. (p 188)

Finalmente bajo esta mirada, el currículo también se materializa a través de unas prácticas pedagógicas que concuerdan con las necesidades del contexto y la pertinencia local bajo la mirada de problemas y objetos de conocimiento que pasan por el análisis y el quehacer tecnológico.

4.2 De la declaración de Bolonia a la formación en TIC

Algunos de los antecedentes que prepararon a las universidades Europeas para afrontar los nuevos desafíos en la construcción del conocimiento que trajo consigo los cambios económicos, sociales y culturales de la década de los ochenta y noventa y que además produjeron una crisis epistemológica que convocaba a las disciplinas a los intercambios en los lenguajes para bordar objetos de estudio más complejos, se concretaron en la declaración de Bolonia. Los desafíos que deja como derrotero la declaración de Bolonia para las instituciones universitarias de Europa, permite pensar en un camino bajo tres funciones principales: socializadora (“preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales”), orientadora (“revelación de las capacidades individuales”) e investigadora y de extensión cultural (“aumento de la base del conocimiento de la sociedad”).

Según la mencionada autora, todas ellas, junto con las nuevas exigencias que el nuevo sistema de enseñanza plantea, tienen como principal protagonista al docente universitario, en primera instancia, y al alumno, en segunda. Dentro de estas reformas, la formación del docente se dispone como el principal reto para afrontar los desafíos de un contexto dinámico y complejo. Bajo una redefinición de la Universidad y del

profesorado en particular, las acciones a seguir se centran en el desarrollo de estrategias de formación donde el manejo de las TIC se constituye en un elemento relevante por su potencial. Sin embargo, en algunos docentes existe la tecnofobia y un fuerte arraigo a las formas tradicionales de enseñanza como la lección magistral y el academicismo reducido a tablero y borrador. Además de este problema existen una serie de variables que limitan el acceso de las tecnologías de la información a su vinculación directa con la formación del profesor universitario a saber:

Además de estos obstáculos en la infraestructura e inversión para la formación del docente universitario, uno de los factores relevantes que se entremezclan con una necesidad de formación en los componentes básicos de las tecnologías de la información es sin duda la ventaja tecnológica que tiene los estudiantes sobre los docentes. Este problema asociado a las significaciones y las reinterpretaciones que el estudiante realiza de su entorno bajo una mirada tecnológica que supera muchas veces a la de su maestro, permite pensar en la necesidad de adecuar los procesos de enseñanza a nuevas realidades y significaciones del mundo contemporáneo. Ahora bien, con el impacto del internet en los escenarios educativos, se logran evidenciar principios claros de estos nuevos entornos educativos presenciales y a distancia; estos principios en efecto, giraron alrededor de las características de la globalización a saber: apertura, flexibilidad, democratización, socialización e interactividad, individualización y motivación.

Estas reflexiones sobre la incidencia de estos desarrollos en la vida del estudiante y en las realidades que asume el docente universitario, permite reclamar una formación del docente universitario en TIC para cerrar esta brecha. ⁽⁶⁾

Sin embargo tal como sostiene Salinas (2004)

Los procesos de innovación respecto a la utilización de las TIC en la docencia universitaria suelen partir, la mayoría de las veces, de las disponibilidades y soluciones tecnológicas existentes. Sin embargo, una equilibrada visión del fenómeno debería llevarnos a la integración de las innovaciones tecnológicas en el contexto de la tradición de nuestras instituciones; instituciones que, no olvidemos, tienen una importante función educativa. Debemos considerar la idiosincrasia de cada una de las instituciones al integrar las TIC en los procesos de la enseñanza superior; también, que la dinámica de la sociedad puede dejarnos al margen. (p. 4)

Tal como se advierte, los procesos de enseñanza aprendizaje están entrecruzados por los efectos crecientes de estas nuevas significaciones tecnológicas que pueden llegar a sesgar en parte los procesos de aprendizaje. De este modo, el profesor universitario requiere comprender las realidades de contexto al vincular la perspectiva del estudiantado con el fin de plantear nuevos problemas. En efecto, la era del internet ha transformado la manera de asumir la educación y la formación de sujetos educativos capaces de desenvolverse bajo la presión de la obsolescencia acelerada de la cultura. ⁽⁷⁾ Esta afirmación se sumerge y se difumina en un sin número de opiniones en torno a las bondades que trae consigo la explosión del software y el posicionamiento de la internet como recurso indispensable para la educación.

El papel positivo de los sistemas de información en las transformaciones de la educación supone en primer lugar una democratización del conocimiento, en la medida en que todos y todas accederán a la información que otrora les fuera vedada y en segundo lugar, este ambiente no debe desconocer una evolución de las herramientas tecnológicas que han logrado posicionar y transformar el papel de la educación, como se puede ver en la tabla No. 1.

De la clásica enseñanza por correspondencia al aprendizaje basado en la web ha cambiado el soporte en el que se almacenan los contenidos y las vías de comunicación

entre profesores y estudiantes, y de estos entre sí (...) a partir de este momento ya no interesa el qué se aprende, sino en el cómo

Estas nuevas realidades permiten al docente entrar en un continuo aprendizaje que no sólo compromete las significaciones y representaciones disciplinares que hacen parte de los núcleos de formación básica que busca enseñar, sino que el conocimiento hoy supera las barreras disciplinares y no puede ser entendido en el sentido de un conjunto de reglas, procedimientos y lenguajes característicos de la configuración disciplinar. Desde la complejidad que supone hoy en día la construcción del conocimiento el docente universitario requiere además de una función investigadora y del diseño de nuevas metodologías.

Tabla No. 1 Ventajas de las TIC en la formación docente

Ventajas de las TIC	Formación Docente	Saber pedagógico
Las TIC motivan y estimulan el aprendizaje; igualmente, pueden proporcionar un entorno de aprendizaje en el que el usuario no se sienta presionado o cohibido.	Los ordenadores pueden reducir el riesgo de fracaso en la formación. Los usuarios que han tenido dificultades con el aprendizaje pueden sentirse alentados con el uso de TIC, ya que favorece la consecución de buenos resultados donde previamente habían fracasado.	Las simulaciones por ordenador permiten el pensamiento sistémico sin abandonar la profundidad en el análisis. Ideas difíciles se hacen más comprensibles cuando las TIC las hacen visibles.
Las TIC tienen flexibilidad para satisfacer las necesidades y capacidades individuales. Las TIC ofrecen potencial para un trabajo en grupo efectivo.	Las TIC dan a los usuarios acceso inmediato a una fuente más rica de información, además de presentarla de una nueva forma que ayuda a los usuarios a entenderla y a asimilarla más adecuadamente.	El uso de las TIC hace que los profesores tengan una visión actual sobre cómo enseñar y sobre las formas de aprendizaje.

Alumnos con profundos y múltiples dificultades de aprendizaje pueden ser motivados a hacer actividades enriquecedoras y formativas. Las TIC pueden incluso compensar las dificultades de comunicación y aprendizaje de usuarios con discapacidades físicas.	Mejora la capacidad del docente en la interacción con sus estudiantes. Permite formas no tradicionales de comunicación del conocimiento y la interacción en tiempo real por fuera del aula	Obliga a la necesidad de complementación del saber, y permite que el desarrollo de las actividades educativas se mantengan actualizadas
---	--	---

Cuadro elaborado a partir de las consideraciones de Díaz (2009)

Si se tiene en cuenta la tabla anterior es posible evidenciar las ventajas de las TIC en la formación docente; sin embargo, habría que pensar en cómo estos lenguajes tecnológicos pueden inscribirse en un saber pedagógico con el fin de consolidarlos dentro de la práctica pedagógica. Tal vez no solo sea importante formar a los docentes en tecnologías de la información; el manejo de herramientas tecnológicas pueden proporcionar muchas ventajas para el quehacer pedagógico y en función de conseguir mejores resultados en los procesos de enseñanza; sin embargo, interiorizar estos lenguajes tecnológicos en las narrativas pedagógicas, no solo es un desafío pedagógico y didáctico sino epistemológico. Romper las barreras y los límites de un saber pedagógico anclado a las estructuraciones de las Ciencias de la Educación, permite potenciar la reflexión y la vinculación de otros saberes a la producción de conocimiento educativo con pertinencia contextual.

Esto permitirá no solo la creación de nuevas metodologías sino la sistematización de experiencias educativas innovadoras que aporten al campo de desarrollo de la pedagogía y la didáctica. Un docente preocupado por la inclusión de las nuevas tecnologías a la producción y sistematización de experiencias educativas, se dispone como un docente que reflexiona sobre su propia práctica y además está comprometido con el posicionamiento del saber pedagógico como saber distinto y distintivo de los fenómenos educativos y de la experiencia del aprendizaje.

Así, el desarrollo y aplicación de innovaciones tecnológicas permiten no sólo la posibilidad de elaboración conjunta, sino que además fortalece los procesos críticos desde el aprender a aprender y desde el aprendizaje colaborativo.

De esta forma no solo el docente fortalece unas competencias investigativas; el estudiante dentro de un proceso de construcción colectiva del conocimiento hace uso de las TIC fortaleciendo la dinámica en el aula bajo una potenciación de la autonomía. Los resultados inmediatos se podrán observar en dos sentidos.

En primer lugar la capacidad de indagación y abstracción de conocimiento frente a temáticas específicas y problemas puntuales de la realidad se potencia por la utilización de las TIC. En segundo lugar, al resolver problemas de contexto aumenta la respuesta profesional frente a las necesidades sociales.

Vale la pena decir que en el proceso educativo dentro de un ambiente de aprendizaje es necesario tener en cuenta los intereses de los estudiantes para la consolidación del saber.

Todo aquello que un estudiante realiza para comprender, conocer y dominar un saber, está sujeto a su interés e intención por utilizar una herramienta e integrar un conocimiento, es decir, por ejecutar una serie de acciones que en conjunto conforman una estrategia y un estilo de aprendizaje (Torres y Montañez, 2009, p100).

En definitiva, bajo un aprendizaje autónomo y un trabajo colaborativo, el docente universitario tendrá la posibilidad de ajustar sus metodologías de trabajo, de acuerdo con los nuevos sentidos tecnológicos, en la medida en que la institución universitaria respalde la formación y logre disponer de recursos para el aumento de infraestructura que soporten el trabajo colectivo en la construcción solidaria del conocimiento.

4.3 La formación en TIC dentro del proceso de cualificación docente en la Universidad la Gran Colombia

Con el objetivo de crear los ambientes y las condiciones necesarias para que la Universidad La Gran Colombia genere Objetos de Aprendizaje y apoye la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje en la era del conocimiento y el desarrollo tecnológico, la Rectoría ha venido liderando el programa de Educación Virtual desde el año 2001 siendo coordinado inicialmente por la Dirección de Investigaciones, y posteriormente por la Unidad de Educación Virtual.

Este programa ha requerido hasta la fecha el compromiso y el apoyo de la comunidad académica en general obteniendo reconocimiento por parte de la Rectoría, Vicerrectorías, directivos, docentes, estudiantes, el Ministerio de Educación Nacional, el ICFES y empresas del sector entre otras.

En el año 2001, se diseñó un programa de sensibilización, diagnóstico y capacitación tecnológica al cuerpo docente de la Universidad, comenzando el diseño del modelo pedagógico virtual. Paralelamente, se realizó la adecuación de recursos tecnológicos y el proceso de selección de expertos en las diferentes áreas que requería la implementación.

En el año 2002, se realizó un primer trabajo de autoevaluación del proceso, para continuar con los proyectos iniciales de desarrollo tecnológico en el marco del convenio con el ICFES, generando el proceso de multiplicadores del convenio Maestro 1.0, con 24 docentes de diferentes facultades. Fruto de este proceso se diseñó la primera Guía para la elaboración de materiales educativos, multimediales y web.

En el 2003 aparecen los primeros materiales educativos desarrollados por los docentes de las facultades, y se diseñó la plataforma de Administración de Cursos de la universidad. En este año se inició la elaboración de la segunda versión de la Guía para la elaboración de materiales educativos y para la Web (O.V), y se avanzó en la plataforma de Administración de cursos U-NET, desarrollada por la seccional de Armenia, que permitió el trabajo en las plataformas de administración de cursos en línea –Cognos On Line – Web CT. Este trabajo permitió el Reconocimiento de varias instituciones especializadas, por la propuesta del modelo pedagógico desarrollado por la Universidad.

Durante el 2004, el desarrollo de las Tecnologías de la información y las comunicaciones se generó al interior de la universidad a través de dos proyectos paralelos: por un lado, a través del diseño e implementación del Bachillerato a distancia y virtual, el cual buscaba resolver el problema de la escolarización en poblaciones vulnerables, las cuales por diferentes razones no habían podido terminar su formación media.

El segundo proyecto fue la constitución de la Unidad Institucional de Investigación y Desarrollo de Tecnologías Aplicadas a la Educación, adscrita a la Dirección de investigaciones. Esta unidad tiene como funciones principales:

1. Fomentar la cultura del uso de las tecnologías aplicadas a la educación en el marco de la filosofía y los principios institucionales.
2. Desarrollar y difundir material educativo multimedial y para la Web, de acuerdo con los intereses institucionales y de cada una de las facultades.

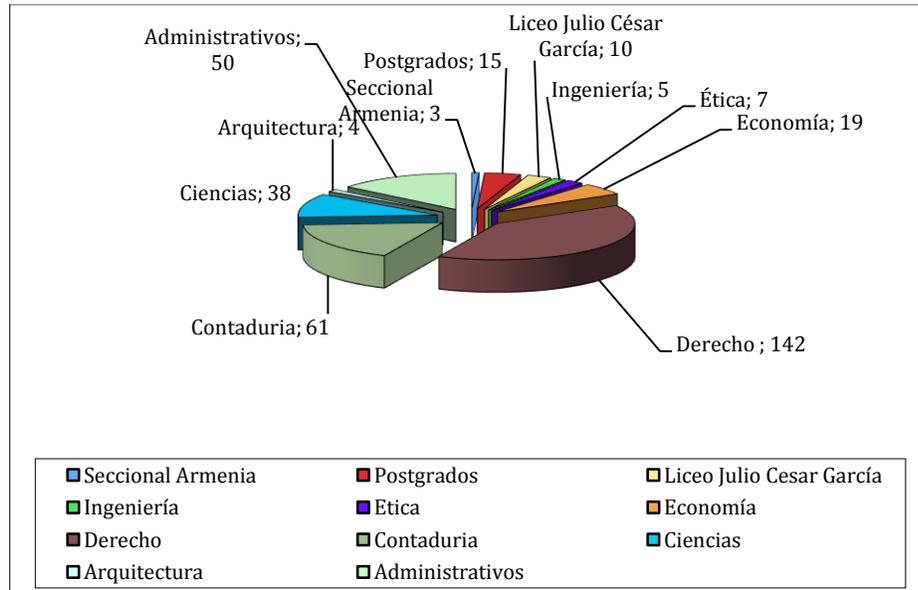
3. Generar ambientes virtuales de aprendizaje (AVA).
4. Propiciar la vinculación de la universidad a redes interinstitucionales.
5. Fortalecer la investigación interdisciplinaria e interinstitucional, relacionada con los aspectos técnicos, comunicativos y pedagógicos que se derivan del uso de las tecnologías en la educación.
6. Diseñar y desarrollar programas de capacitación para docentes, estudiantes, administrativos y para la comunidad grancolombiana, en general, incluyendo cursos, diplomados, semilleros en el uso de las tecnologías y programas completos a distancia en ambientes virtuales de aprendizaje.
7. Elaborar el plan de trabajo institucional para cada año incorporando los intereses y expectativas de las Facultades.
8. Apoyar la producción de boletines, publicaciones y revistas digitales de la universidad.
9. Mantener informada a la biblioteca sobre el material educativo que se produce y enviar para su clasificación y archivo copia de aquellos que puedan ser utilizados libremente.

Gracias a este proceso, se puso en funcionamiento el Diplomado Virtual en Investigación, con un programa piloto con la participación de cincuenta directivos y representantes de estudiantes de la Universidad, y posteriormente, con la capacitación

de 350 personas, entre docentes, administrativos y estudiantes. (Ver figura 2). A partir de la experiencia acumulada por el diplomado virtual, se generó el Diplomado Virtual en “Gestión de empresas comunitarias” apoyado con los contenidos entregados por el señor Rector.

En definitiva, se comenzó a realizar el seguimiento al desempeño de los cursos desarrollados por los docentes de las facultades, montados en la plataforma de administración de cursos y se comenzó a trabajar en la propuesta de desarrollo del portal institucional de la universidad.

Figura 2. Listado de participantes en el diplomado virtual en investigación



Fuente. Unidad virtual Universidad la Gran Colombia

En el año 2006, se instala en los servidores de la Universidad la Plataforma de Administración de cursos virtuales Moodle. Posteriormente en el año 2007, la universidad comienza a ofrecer la Especialización de Pedagogía y Docencia

Universitaria para todo el cuerpo docente, dentro de la cual se incluyó un curso de formación en ambientes Virtuales de Aprendi

zaje, que sirvió para la capacitación en plataforma Moodle y en el desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje (OVA).

Gracias a la experiencia acumulada, se crea la Dirección de Educación Virtual en el año 2008, que comienza el plan de desarrollo estratégico para generar el proceso de reconversión de los programas presenciales ofertados hacia la modalidad virtual y desde el año 2010, la universidad viene creciendo en su experiencia académica con el uso que las herramientas digitales, permitiendo un aumento constante en los espacios virtuales y en el uso de herramientas en aspectos novedosos, como la implementación de pruebas de entrada. La manera como se ha logrado articular los aspectos presenciales con los elementos virtuales en la universidad permiten crear una estrategia pedagógica novedosa, basada en una serie de elementos que se encuentran concatenados entre sí, a través del modelo pedagógico virtual.

Desde la Teoría del Aprendizaje, es importante tener en cuenta que los procesos de transferencia de información no producen de forma inmediata un proceso de adquisición de conocimientos, por lo que se requiere una teoría del aprendizaje que sustenta el modelo, debido a que ese aprendizaje se genera como una acción consciente de los sujetos, orientada a la aprehensión de conocimientos y competencias para un determinado fin; en este caso, la formación profesional. Independientemente de que el rol del docente se transforma con el uso de las TIC, su finalidad no cambia: sigue siendo la de orientar todo el proceso de aprendizaje.

Desde el componente Axiológico, en el desarrollo histórico cultural del aprendizaje la sociedad desempeña un papel determinante en la formación de valores. En el proceso docente pone en contacto al estudiante con materiales en los cuales puede constatar la necesidad de construir un proceso alternativo, que responda a las verdaderas necesidades de la sociedad. En palabras de Betancourt, Calzadilla y Pérez (2007):

El rápido desarrollo y empleo de las TIC, ha dado lugar a un apreciable incremento de la información. Ciertamente la Internet, y en particular, de la World Wide Web (Red Mundial), nos lleva a un mayor acceso a la información y potencialmente al conocimiento, pero no se puede negar la brecha existente en el acceso a las tecnologías digitales que acentúa la desigualdad entre los países del “sur” y el “norte” y no favorecen un diálogo creativo y multicultural, y nos impone sutilmente una sociedad global basada en el conocimiento sesgada por valores culturales globalizados ajenos a nuestra tradición e historia (p.3).

No perder de vista en el proceso de aprendizaje, la necesidad de insistir en el carácter objetivo de los valores históricos, sociales, científicos, morales y culturales, analizados en contraposición de la dinámica globalizadora “occidental” al servicio de culturas y sociedades de consumo, ajenas a las culturas y necesidades de la gran mayoría de la población mundial. Desde el componente Comunicativo, el uso de las TIC potencia la transmisión de contenidos de alta calidad, a un ritmo desconocido anteriormente, pero a la vez amplía la circulación de conocimiento paralelo del cual no se puede garantizar su calidad. Aquí el rol del profesor, como seleccionador e intérprete del material se vuelve vital.

Desde el Componente Evaluativo, la evaluación del aprendizaje con el uso del modelo educativo virtual varía sustancialmente adquiriendo un carácter cualitativo integrador y garantizar la constante retroalimentación al estudiante acerca de sus éxitos

y desaciertos. Desde esta perspectiva, el uso del aprendizaje significativo y problémico se convierte en el norte del proceso evaluativo, así como el desdoblamiento del proceso a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Pero a la vez, se repotencia la evaluación del docente, como un constante flujo de retroalimentación de su proceso.

El camino recorrido por la universidad ha sido importante. El reto para los próximos años se reflejan en dos grandes metas: la integración de todo el sistema académico por medio de una plataforma tecnológica de tipo holístico, y la virtualización completa de la universidad. De esta manera, la visión impulsada por nuestro fundador alcanzará nuevos horizontes.

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación está enmarcada dentro del paradigma fenomenológico ya que el interés principal se basa en el estudio del comportamiento de las acciones humanas y de la misma práctica social, donde por medio de la selección de una muestra desde el universo de estudio, se comprenden diversos hechos que serán abordados para la presente tesis, desde el estudio de caso, que reúne componentes de carácter cualitativo y cuantitativo, datos que serán integrados mediante técnicas de triangulación de la información. El diseño de la investigación reúne como primera medida una conceptualización previa sobre los diversos conceptos que se emplean en el ámbito de la educación la cual fue

desarrollada en los capítulos anteriores, siendo vitales para entender el problema planteado.

A continuación, se desglosan los diferentes elementos del diseño de la investigación.

5.1 JUSTIFICACIÓN

Colombia se perfila en los últimos años como país garante en procesos de formación profesional en diversas profesiones, debido a que las universidades cuentan con reconocimiento internacional en los campos de la investigación, ingresando a las listas de mejores universidades del mundo, si bien no todas aparecen, el auge permea a las demás instituciones que mediante los procesos de acreditación buscan obtener el reconocimiento académico, institucional y social de forma nacional e internacional.

Atendiendo los estudios a nivel mundial sobre la demanda de oferta educativa en las diversas universidades, Rama (2005) sostiene que el aumento de estudiantes en América Latina se viene dando desde el año 2000. A partir de este año el incremento anual en la región, en términos absolutos, es de unos 835 mil alumnos frente a los 700 mil del periodo de 1994 a 1999. Complementando los datos de Rama (2005), el filósofo francés Gilles Lipovetsky (2008) sostiene que cada vez es menos segura la concordancia entre el título y el nivel de empleo, “crece la convicción de que la escuela ya no permite ascender en la escala social, que los títulos ya no garantizan la obtención de un empleo de calidad” (p. 33), y el sociólogo Zygmunt Bauman, desde sus estudios sobre la modernidad, refuerza este postulado argumentando lo siguiente: “es la primera vez de la que tengamos memoria, en que toda una generación de graduados se enfrenta

a una alta probabilidad, casi a la certeza, de conseguir unos empleos que serán ad hoc– temporales, inseguros y de tiempo parcial” (2013, p. 56).

Otras posturas que sustentan las anteriores afirmaciones, tienen en cuenta investigaciones económicas, sociológicas, psicológicas, y demás estudios interdisciplinarios, alrededor de las consecuencias de esta compleja dinámica mundial, como los estudios de Nicastro y Garibay, (2002), Aldana et al., (2008), con sus planteamientos sobre el seguimiento a graduados; los estudios de Misas (2004) sobre el impacto de los egresados en el mercado laboral; Valleys (2004) con sus estudios sobre la responsabilidad social universitaria y, finalmente, los estudios de Cabrera, Weerts y Zulick (2003) en los que se analiza el impacto del egresado en el mercado laboral, en particular, las diferentes tendencias que se presentan en Estados Unidos

Cabe mencionar que, con una alta especialización y un mercado laboral cada vez más cerrado, la posibilidad de acceso al empleo se relaciona con la formación universitaria. Solo para el caso español, el aumento de universidades privadas confirma esta tendencia, “de las 82 universidades 50 son de titularidad pública y 32 privada. El número de universidades privadas está proliferando en los últimos años, en concreto, desde el año 2001 se han creado 14 universidades privadas, es decir, prácticamente una universidad por año” (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 6).

(8)

Atender a las expectativas del mercado laboral, en cuanto al desarrollo de habilidades, destrezas y valores para fortalecer el desempeño profesional, en respuesta a las necesidades de un contexto cada vez más dinámico y cambiante, y el fortalecimiento de la relación entre los procesos educativos y el trabajo, supone un desafío abierto para la educación superior que afronta los retos de la sociedad del conocimiento, los cuales ante la aparente democratización del saber y el aumento de la cobertura educativa, señalan profundas crisis educativas al crear un umbral que separa,

cada vez más, lo que necesita el mercado laboral de lo que ofrecen los diferentes sistemas educativos (Conferencia Internacional del Trabajo [CIT] 2006; Gómez, Olivia y Velarde, 2009).

Estos procesos han entrado en circuitos de sobreproducción, lo que no permite la independencia y la generación de reflexiones académicas desligadas del mercado (Castells, 1997; Brunner, 1998). Tal como afirma Lyotard (2000), en su texto sobre la condición postmoderna, al referirse al contexto de legitimación de las universidades en tanto el desarrollo de competencias para fortalecer el desarrollo capitalista y no un saber con autonomía:

En el contexto de la deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fueren sus competencias y no sus ideas (...), si los fines de la enseñanza superior son funcionales, ¿Quiénes son los destinatarios? (...). Pues al lado de la función profesionalista, la universidad comienza o debería comenzar a desempeñar un nuevo papel en el marco de la mejora de las actuaciones del sistema: el del reciclaje o la educación permanente (p. 90).

Frente a esta situación de tipo social y económica, la educación superior y el discurso sobre las competencias permiten abrir la discusión sobre el trabajo docente, la formación de profesionales no licenciados como docentes y el discurso pedagógico. Ante un contexto dominado por las formas de articulación entre los procesos de la globalización y la preeminencia económica en la vida social, la educación y la formación de profesionales no licenciados como docentes universitarios para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento, se hace cada vez más urgente (Banco Mundial y Unesco, 2000).

Esta formación y el desarrollo de competencias en los estudiantes para generar habilidades en una sociedad con desigualdades económicas y sociales es uno de los retos

clave de la cambiante sociedad del conocimiento que requiere la consolidación de actitudes y destrezas para la dinámica laboral. Tal como advierte Echevarría, “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización” (como se cita en Yániz,s.f., p.44).

Centrándonos en la dinámica colombiana, donde la oferta laboral no está disponible aparentemente con respecto a la capacidad de las distintas empresas de empleabilidad, los profesionales en carreras administrativas, de ingenierías, ciencias exactas y otras, optan por ingresar al mercado laboral docente como oportunidad de superar las dificultades económicas, sin tener los fundamentos propios de la pedagogía y la didáctica. Este fenómeno ocurre en todos los niveles donde se requiere un docente, desde las escuelas, colegios, institutos y la misma universidad.

Son estos últimos espacios (las universidades) los que se estudiarán en el presente trabajo, pues la necesidad de formar profesionales en distintos campos requiere de docentes cualificados en la propia pedagogía con el fin de articular los procesos de formación profesional con la capacidad de acercar los conocimientos de forma simplificada de acuerdo a criterios del proceso enseñanza-aprendizaje que solo un pedagogo puede comprender desde la dimensión cognitiva, psicológica y social, en que el conocimiento requiere de unos supuestos epistemológicos e históricos de la propia disciplina.

Al ingresar a una universidad el profesional su inscripción se centra fundamentalmente en las especializaciones y maestrías, donde se ofertan programas que permiten superar las deficiencias en cuanto al conocimiento pedagógico se requiere. Es preciso resaltar que las facultades desarrollan programas académicos buscando la

calidad educativa y profesional de sus egresados en los diferentes tipos de postgrado, pues los procesos de formación docente en Colombia se inscriben, por lo general, dentro de la cualificación docente, los movimientos pedagógicos y el fortalecimiento de la pedagogía como disciplina, algunas críticas a la modernización, el advenimiento de la universidad de masas y la calidad educativa.

Ahora bien, los currículos y las formas de abordar los conocimientos necesitan entrar en esa dinámica de la obsolescencia planificada, en la que los conocimientos cambian constantemente (Lanni, 1999; Anuies, 2000; Vacarezza, 2003). Un docente universitario formado para enfrentar estos desafíos y plantear la dinamización del currículo con nuevas problemáticas se convierte en una necesidad sentida (Lowell y Hane-Mora, 1991). Por ello los programas deben enfocarse en la dinamización de la investigación y las formas de construcción del conocimiento con nuevos planteamientos e inserción de nuevas fuentes primarias que converjan en la producción intelectual transversal de contenidos curriculares con nuevas problemáticas, “la adecuación de los contenidos curriculares a las necesidades educativas del siglo XXI es una preocupación de muchos docentes e investigadores interesados en ajustar los temas de enseñanza a las exigencias formativas de una sociedad en cambio permanente y acelerado” (Fernández, 2007, p. 11).

A estas consideraciones sobre un mercado laboral más reducido, un capitalismo exacerbado y una sobreeducación como respuesta a las demandas del mercado educativo, se suma la necesidad de dinamización de los currículos, la formación de un docente universitario capacitado y competente para asumir los retos de una sociedad cambiante. La necesidad de fortalecer un discurso pedagógico para afrontar desde un paradigma crítico social estas desigualdades se hace indispensable (Day, 1991). En los problemas de la sociedad del conocimiento, hay que advertir, junto con Messina (1999) unas tendencias sobre el saber pedagógico y la identidad docente:

Si atendemos a las investigaciones sobre el trabajo docente, la identidad docente y el saber pedagógico, se presentan las siguientes tendencias: a) el profesor es funcionario de una organización, sometido a una estructura de autoridad, a rituales y complejas demandas y regulaciones; estos factores ponen límite a cualquier intento de transformación, b) el currículo oculto es más fuerte que los contenidos, y la función de la escuela es preparar-disciplinar para el trabajo social, organizado para subordinar a las personas a los intereses sociales, políticos y económicos, c) la escuela es el territorio de los profesores y estos tienen un resquicio de autonomía profesional, d) el saber pedagógico de los profesores se limita, al menos en situaciones estructuradas por la autoridad, a un universo vocabular (que nombra pero no implica la comprensión), y el saber pedagógico es antes que nada un saber tecnológico, e) el profesor es clave en la selección del currículo, ya que realiza diferencias curriculares, discriminatorias para los sectores socialmente más vulnerables, asociadas en alto grado con sus representaciones acerca del futuro de los estudiantes en los centros de formación persiste un vínculo de dependencia profesor-alumno y éste sigue siendo el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje (1999, pp.10-11).

Ante estas contradicciones que trae consigo la globalización, la formación integral del docente universitario se encamina a consolidarse como una alternativa significativa en esta dinámica globalizante (Aparicio y González, 1994).

Una apuesta por la formación docente implica no solo preguntarse por las dificultades de formarlos en la sociedad del conocimiento, sino, además preguntarse por el impacto del saber pedagógico que conlleva el currículo, el contexto, el estudiante y lo más importante, preguntarse por las prácticas que desarrollan los docentes universitarios para resolver interrogantes y nuevos problemas.

Si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un “entorno para el aprendizaje natural”. En este entorno, las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad (Bain, 2004, p.29).

Especialmente la formación del profesor universitario (profesional que se capacita para ser docente) requiere fortalecer un saber pedagógico para la postulación de currículos incluyentes, integrando en la práctica pedagógica nuevas formas de resolver problemas (Allen, 1995). Como producto de las visiones, teorías y valores enmarcadas en relaciones de poder, el currículo requiere de flexibilidad para incorporar nuevos problemas del contexto, atendiendo directamente a las prácticas pedagógicas para la incorporación de nuevos saberes como producto de la interacción entre docente y estudiante universitario. En este sentido, cabe plantearse las siguientes preguntas: ¿De qué manera la dinámica educativa actual afecta al currículo? ¿Por qué es importante fortalecer la práctica docente? ¿Cuáles son las dificultades de formar docentes en la sociedad del conocimiento? ¿De qué modo un saber pedagógico logra impactar el currículo en la sociedad del conocimiento?

Un currículo que no se articule al saber pedagógico y a un agente reconocido y autorizado para la labor de enseñar, no logra una formación democrática que tenga en cuenta las necesidades del contexto y la forma de articulación entre unos conocimientos disciplinares y unas didácticas y formas de pensar lo educativo (Álvarez y López, 1999).

El presente trabajo perfila su propuesta para los escenarios universitarios, en los que se comienza a prestar atención a la profesionalización en docencia de profesionales no licenciados, a su crecimiento intelectual y capacitación. La misma investigación,

analiza cómo tradicionalmente y de una manera limitada, se aborda el problema de la formación o capacitación de los profesionales de otras disciplinas para el reto de ser docentes universitarios, sin atender a la integralidad de la cuestión, y desde perspectivas muchas veces tecnocráticas y alejadas de la realidad de los propios docentes.

En efecto, este trabajo analiza el hecho de que muchas de las propuestas para el desarrollo del personal docente son parte del problema más que una solución; incluso, muchas estrategias de desarrollo del personal han sido fragmentadas, ajenas e indiferentes a los mismos protagonistas directos del cambio, así como las estrategias de innovación a las que pretendían complementar o suplantar quedan en el olvido o pasan a un segundo plano, tal como atestiguan estudios de Fullan (1990).

Así pues, es importante destacar que para la presente tesis doctoral se eligieron como facultades objeto de estudio, la de derecho y arquitectura de la Universidad la Gran Colombia por las siguientes razones: en primer lugar, son facultades que dentro de sus saberes, no cuentan con una formación pedagógica y didáctica explícita, por lo tanto, los profesionales que hacen parte del cuerpo docente de estas dos facultades, en su formación básica no cuentan con un dominio amplio de los conocimientos y saberes pedagógicos.

De otro lado, son las facultades con mayor cantidad de estudiantes dentro de la universidad; en este sentido, la facultad de derecho, cuenta con un 53% de la población total de estudiantes de la universidad y la facultad de arquitectura, es la segunda con la mayor cantidad de estudiantes, contando con un 18% de la población total. Esto en consecuencia hace que sean las facultades que cuentan con la mayor cantidad de docentes de tiempo completo de la universidad proporcionalmente y por lo tanto, la influencia de este estudio en dichas facultades, es significativa para la universidad,

requiriendo del compromiso con la sociedad para transmitir conocimientos de forma apropiada a los estudiantes de cada una de las facultad.

5.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo investigativo parte de la premisa central de que es imposible mejorar la calidad de la educación superior sin optimizar, prioritaria y sustancialmente, la calidad profesional de los educadores, y con base en esta, se arriesga desde la reflexión sobre la construcción de nuevos modelos educativos y de nuevas prácticas docentes, a hacer una mirada integral de la formación docente, fijándose en la incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, para ello tomará como muestra poblacional, las prácticas pedagógicas de los docentes de las facultades de Arquitectura y Derecho, pero que, por la profundidad de su ejercicio investigativo, bien puede hacerse extensivo a la reflexión sobre las demandas de formación docente, acordes con los requerimientos de la época contemporánea (Prigogine y Stengers, 1997; Yarzabal, 1999; Espinoza y Pérez, 1994).

La problemática de la formación docente en la sociedad del conocimiento, al estar relacionado con las dinámicas de la globalización económica, social y cultural, requiere la formación de sujetos competitivos para afrontar las dinámicas laborales (Armour-Thomas, Clay, Domanico, Bruno y Allen, 1989; Jornet, González-Such y Pérez-Carbonell, 1996). Con la creación del espacio europeo para la educación superior, amparado en el proceso de Bolonia, la formación del profesorado universitario adquiere una importancia relevante en cuanto a la inserción del docente en el manejo de las tecnologías, los cambios en los planes de estudio y la acreditación de los programas de educación superior (Andrew y Schwab, 1995; González-Soto, 2005).

Según Madrid:

Con este nuevo enfoque, se provoca un debate sobre qué tipo de formación es viable en la universidad del siglo XXI: ¿se trata de una moda que requiere una solución técnica?; ¿existe un compromiso político serio de transformar las funciones y planes de estudio de las titulaciones universitarias, porque se han quedado obsoletas en la sociedad desbocada del cambio rápido e imparable, que demanda la nueva revolución tecnológica?; ¿en qué sentido se han de orientar estas innovaciones que afectan a la propia organización, gestión y acreditación del saber oficializado? la universidad del siglo xxi, ¿qué funciones tiene asignadas y qué otras funciones lleva a cabo, quizá, de manera menos visible? (2005, p.51).

Las innovaciones tecnológicas, la gestión del conocimiento y la demanda creciente por fortalecer los procesos investigativos, enlazan nuevos discursos sobre la acreditación de los programas académicos en un mercado educativo competitivo. En este orden de ideas, una pregunta pertinente dentro de estas tensiones y dinámicas es, sin duda, la formación docente y junto con esta, qué tipo de prácticas se requieren potenciar y qué discurso pedagógico requiere ser legitimado en un escenario que, matizado por elementos económicos, pierde cada vez más autonomía relativa como el campo educativo.

Esta problemática, en Colombia, corresponde con el aumento de las instituciones de educación superior (IES) para llevar a cabo programas de educación. Con la promulgación de la Ley General de Educación de 1997 quedó abierta la discusión sobre la acreditación de los programas de educación y el papel de las escuelas normales superiores, encargadas en otro tiempo, de la formación de docentes mediante el bachillerato pedagógico. El Decreto 272 de febrero de 1998 y el Decreto 3012 de 1997 reglamentaron la formación docente; pero la discusión sobre el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y el discurso pedagógico quedó englobada y generalizada en estas disposiciones legales.

Como se ha mostrado, la formación docente y las prácticas pedagógicas en la sociedad contemporánea se encuentran mediadas por las lógicas económicas de un mercado laboral excluyente que reclama unos sujetos competentes para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento (Lemasson y Chiappe, 1999). En este sentido, las instituciones de educación superior se enfrentan a la formación de sus docentes, al fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas y a la legitimación de un discurso pedagógico que se ajuste a los problemas cambiantes y logre potenciar nuevas soluciones a problemas actuales (De Miguel, Mora y Rodríguez, 1991).

En el caso colombiano, la formación del docente universitario pasa por diferentes discusiones que involucran, en primer lugar, los discursos sobre la calidad educativa y los procesos de acreditación; en segundo lugar, la influencia marcada de las ciencias sociales en las que se ha inscrito históricamente la pedagogía. Desde este panorama, una apuesta investigativa por el posicionamiento de un discurso pedagógico en la formación del docente universitario permite establecer preguntas por la autonomía de este discurso en las universidades públicas y privadas y dar respuesta a la necesidad creciente de fortalecer el discurso pedagógico para los docentes que ingresan a las universidades sin procesos de formación pedagógica, con el fin de enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento.

Figura 3. Representación del planteamiento del problema



Fuente: elaboración propia

Con motivo de lo expuesto en la figura No. 3 el planteamiento del problema le apuesta a la reivindicación del saber pedagógico como elemento estructurador de la práctica pedagógica, al permitir que las discusiones sobre los nuevos problemas que trae consigo la sociedad del conocimiento pasen por la reflexión social, ética y política para buscar las correspondientes soluciones. Esto no sólo dinamiza el currículo y los planes de estudio, sino que además vincula los problemas de contexto en el saber hacer que el estudiante universitario requiere para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento. Ante este reto la formación docente y la renovación constante de sus prácticas pedagógicas se hace cada vez más urgente. (Aparicio, Tejedor y Sanmartín, 1982; Jornet, Suárez y González, 1988). Apostar por la formación docente y el posicionamiento del saber pedagógico requiere de un laboratorio para la dinamización, ajuste y soluciones a problemáticas cambiantes; es por esto que el contexto del objeto de estudio se centra en un caso en particular: la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia, para conocer su impacto y formación de docentes, se toman dos programas que por su desarrollo disciplinar son en parte,

ajenos a la incidencia de la pedagogía como disciplina: los Programas de Derecho y Arquitectura.

Con un problema creciente en la formación docente y unas prácticas pedagógicas centradas en la formación disciplinar, la pedagogía y en particular el saber qué estructura ha quedado al margen de los procesos formativos tanto en investigación como en las áreas propias de cada referente disciplinar. Lo que permite una mejor estructuración del contexto con un repertorio necesario para la formación es sin dudar, la pedagogía, que sirve de puente entre unas problemáticas reales y unas suposiciones teóricas para un *saber hacer* en contexto.

La pregunta entonces que surge y de la cual se pretende orientar el trabajo de investigación es: ***¿Cuál es la incidencia de la especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia, en las prácticas pedagógicas docentes desde las Facultades de Arquitectura y Derecho en el discurso pedagógico y la calidad de la educación?***

5.3 OBJETIVOS

5.3.1 General

Analizar la incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia, desde las prácticas pedagógicas de los docentes de las Facultades de Arquitectura y Derecho, para determinar la efectividad de los procesos pedagógicos en la enseñanza de los saberes disciplinares a través de la observación de un estudio de caso.

5.3.2. Específicos

-Identificar categorías sobre prácticas docentes producto de las percepciones que tienen los directivos y docentes de las facultades de Derecho y Arquitectura de la

Universidad La Gran Colombia, mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada.

-Identificar la percepción de los docentes de las Facultades objeto de estudio para determinar la incidencia en su práctica docente de la especialización en pedagogía y docencia universitaria desde los procesos pedagógicos y disciplinares.

- Determinar las herramientas pedagógicas de la formación de la especialización que dan cuenta de las competencias adquiridas en esta experiencia de formación.

5.4 Metodología

Los aspectos referidos en la justificación del problema de investigación hacen mención a un objeto de estudio que se relaciona con las prácticas docentes alrededor de la formación docente y el saber pedagógico. En este sentido, el interés por acercarse a un universo tan amplio en el ámbito educativo supone varios problemas a saber: en primer lugar el problema de contexto que no logra situar la experiencia educativa sino que supone la elaboración de teorías sobre la formación docente y el discurso pedagógico, en segundo lugar, la dificultad para llegar a la generalización en relación con los conceptos antes mencionados, no solamente depende de las prácticas situadas de los docentes y de la variante espacial sino que además amplía el espectro en las explicaciones del fenómeno. En tercer lugar, la superación de los estudios sobre los principales adelantos alrededor del tema, requiere de los insumos y los datos que bajo

la experiencia educativa logran la triangulación entre datos encontrados, los conceptos y los fundamentos teóricos.

De este modo, los estados del arte sobre la formación docente y la relevancia de un discurso pedagógico requieren de la constatación, la descripción y la interpretación de experiencias educativas en un mayor nivel de profundidad con el fin de encontrar y verificar algunas recurrencias.

Es por esta razón, que el presente estudio se centra en una estrategia de investigación cualitativa o fenomenológica. Sin embargo es necesario aclarar que dependiendo de la concepción que se establezca de la realidad a estudiar, ya sea desde una perspectiva cuantitativa, cualitativa o crítica, así mismo deben articularse los distintos elementos metodológicos, seleccionando los que se adapten en mejor medida con la propia naturaleza de la investigación, pero sobre todo que direccionen la misma actividad investigativa.

Dentro del paradigma que se emplea, el modelo de investigación cualitativa que aportará los elementos pertinentes para el trabajo es el estudio de caso que resulta óptimo para la descripción de la experiencia educativa localizada en el espacio y en el tiempo con el fin de proporcionar información en profundidad. Cabe recalcar que el estudio de caso examina de forma intensiva una situación o sujeto único, atendiendo a las siguientes características según los criterios de Ramírez., Arcila., Buriticá y Castrillón. 2004:

- Permite comprender a profundidad lo estudiado.
- Sirve como elemento para realizar futuras investigaciones con mayor extensión.
- No es adecuada para hacer generalizaciones
-

Entre las definiciones de la investigación del estudio de caso se encuentra como estrategia que permite comprender contextos singulares, en este caso la incidencia que tiene la especialización en la formación de docentes no licenciados. Como puede darse en un caso o varios para la particularidad se hará con ocho (8) docentes de las facultades de arquitectura y derecho.

El diseño de la investigación partió de un diagnóstico preliminar que permitió presentar las principales discusiones de la formulación del problema. Este diagnóstico inicial se realizó mediante Grupos de discusión.⁽⁹⁾ En efecto, este diagnóstico inicial buscó reflexionar sobre la incidencia de la especialización en las prácticas pedagógicas de los docentes de la especialización en pedagogía y docencia universitaria para considerar, inicialmente si era posible mejorar la calidad de la educación mediante la optimización profesional de los educadores universitarios.

En el proceso metodológico fue necesario, abordar varias etapas: En primer lugar, reflexionar sobre la práctica docente actual desde la complejidad de la dinámica de los cambios curriculares presentes y los requerimientos de implementación de un nuevo tipo de conocimiento abierto al hombre, la sociedad y la cultura. En segundo lugar, se buscó mediante las discusiones entre los docentes de la especialización de la Universidad La Gran Colombia, como actores implicados al identificar los cambios que se manifiestan en el quehacer pedagógico universitario actual, que demanda una educación cualificada y de permanente proceso de mejoramiento educativo, además de realizar la reflexión sobre el problema de la calidad de la educación desde el docente. Se propone desde este punto generar un cambio sustancial a partir de las reformas y la regulación de la política educativa actual, en especial, en las prácticas del docente.

Con esta discusión sobre la importancia de prácticas pedagógicas en docentes disciplinares se llegó a la selección de dos casos. El primer grupo poblacional observado

fue el de los abogados, por ser una profesión de fuerte tradición laboral en Colombia, y de ausentes reflexiones en el saber jurídico desde la visión pedagógica. El otro grupo poblacional fue el de los arquitectos, ya que desde su quehacer sobre el espacio y sus aplicaciones a la ciudad y el territorio, la fundamentación pedagógica sobre los modelos y formas de aprendizaje son escasos.

Posterior a la selección de los casos, se pasó a la recolección de información mediante entrevistas semiestructuradas y la aplicación de un cuestionario que arrojó datos para el estudio. De este modo se evidencian intereses institucionales con el fin de agrupar ciertos significados y valoraciones

De ahí que los resultados se triangularon con los fundamentos conceptuales de la presente investigación. El análisis de este ejercicio de triangulación permitió detallar las prácticas de los docentes de Derecho y Arquitectura que asumieron el reto de formarse dentro de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad la Gran Colombia.

5.4.1. Estudio de Caso

Antes de continuar con la presentación del proceso metodológico, hay que hacer un alto para conceptualizar la metodología: por la cual se plantea la presente investigación.

Partiendo de los postulados centrales del estudio de caso, la metodología para abordar esta investigación tiene en cuenta: en primer lugar, que uno de los objetivos que se busca, es generar o alimentar conceptualmente a diferentes teorías pertenecientes a los enfoques cualitativos; es importante advertir que la interpretación debe centrarse en la interacción de los individuos con los temas estudiados. En segundo lugar, el resultado de la interpretación se deriva de los datos obtenidos mediante entrevistas, recolección

de información o por medio del trabajo con grupos focales y documentos. En tercer lugar, la obtención de datos es continua y permanente hasta llegar a la saturación, es decir, el punto en el que no se recolectan ni emergen nuevos datos. En cuarto lugar, la generación de conceptos es el resultado del análisis de la información recolectada, con base en la comparación constante y la codificación selectiva.

La metodología propuesta privilegia los aportes teóricos y metodológicos. De otra parte el estudio de caso válido para construir la realidad de un objeto de estudio, rastrear las prácticas de los docentes implicados al vincular sus interacciones y significados alrededor del saber pedagógico. Así mismo, el estudio de caso no desconoce que, desde un enfoque cualitativo en investigación social, los fenómenos sociales poseen un alto grado de complejidad y variabilidad, puesto que el comportamiento humano es cambiante y se hace imposible encerrarlo en categorías estáticas, con un fuerte sesgo metafísico, como si la realidad histórica, social y cultural estuviera ausente.

No obstante desde los aportes del Instituto Pedagógico de Massachusetts, en la década del sesenta bajo la introducción del método del incidente crítico para el análisis de las situaciones contingentes, el estudio de caso se empezó a constituir como un modelo de conocimiento para unificar experiencias. Más que la verificación de hipótesis, el estudio de caso, busca evidenciar nuevas relaciones entre los datos y los conceptos mediante una interpretación de la realidad delimitada bajo unidades sociales. Se proponen fases que van desde la formulación del problema, que pasa inicialmente por un diagnóstico preliminar y la selección de casos, se conceptualiza el objeto de estudio mediante la recolección de datos, cuyos textos emergentes, son puestos bajo la mirada del investigador, quien como observador participante, interpreta una realidad. Esta última fase del estudio de caso, requiere un objeto de estudio centrado primordialmente en lo humanístico bajo criterios de credibilidad producto de la interpretación.

Se hace necesaria la reflexión teórica y metodológica de la indagación, con el propósito de acercarse, por una parte, a las condiciones de producción de los discursos y por otra, llegar al análisis de los documentos, datos y hechos que se plantean como elementos determinantes para la investigación social de segundo orden.

Esta operación intelectual no tendría fundamentación sin apelar a un ejercicio de reflexividad, no solamente para evidenciar los intereses o intencionalidades del investigador, sino también para dilucidar el referente epistemológico propio de la investigación en curso. Para tal efecto, se enmarca la estrategia de investigación bajo los fundamentos epistemológicos de la fenomenología, derroteros que permitirán comprender la relación de los datos con los fenómenos y los conceptos que, por medio de comparaciones constantes y nuevas preguntas, generan teorías nuevas para ser contrastadas con la realidad.

Además de esto, los fenómenos y las expresiones simbólicas insertas en contextos de significación, exigen discusión sobre algunos referentes de la fenomenología y del interaccionismo simbólico para consolidar un marco epistemológico claro, y evitar teorías sin antecedentes o con poca tradición en el escenario de los estudios de las ciencias sociales y de la investigación cualitativa.

En definitiva es poco posible generalizar concepciones, interacciones, ideas, entre otros, de los sujetos en relación con determinado tema o situación. Vale la pena decir que, desde esta perspectiva, los seres humanos actúan con base en significados; además, es importante comprender que estos dependen del contexto y la interacción humana. En consecuencia las concepciones, nociones, fenómenos, temas, entre otros, en determinado lugar son producto de las relaciones y necesidades específicas, situadas y articuladas.

5.4.2. Fundamentos epistemológicos que sirvieron de apoyo para el estudio de caso

Para entender estos contextos de significación de forma articulada, los principales aportes teóricos y metodológicos de la fenomenología de Husserl (1959), junto con la sociología del conocimiento de anclada al paradigma sociológico del interaccionismo simbólico, que ha proporcionado Alfred Schutz (1932) donde la vivencia que se tiene del otro está determinada por el propio tiempo y espacio del yo. Esto resulta importante, porque toda representación que se tenga del otro estará mediada por las condiciones de existencia del yo; a esto lo llama Schütz, contexto de significación, que se inscribe en todo un sistema de signos.

En estos contextos de significación se desarrollan procesos de comunicación que desde el autor mencionado se presenta en dos actos. En primer lugar, aquellos que no tienen ninguna intención comunicativa dirigida, básicamente, a reconocer los cambios en el cuerpo de la otra persona, a través de sus movimientos corporales, “indicaciones”, y por otra parte, los actos que buscan comunicar o transmitir algo a través del manejo de ciertos signos. En este proceso de comunicación se presenta la conformación de los contextos de significado, que constituyen el sentido de la acción social sobre la base del conocimiento pasado del yo y sobre la otra persona particular. Es así como los actos expresivos, se constituyen en objeto-sujeto a ser interpretados; pues, en tanto son siempre comunicativos, tienen como meta su propia interpretación e implican el uso de signos.

Si se tiene en cuenta lo anterior, para ubicar un signo dentro de un sistema de signos, es necesario tener en cuenta que el signo se debe al contexto total de la existencia de un sujeto; sin embargo, un sistema de signos está presente para quién lo comprende, como un sistema de orden superior entre signos previamente experimentado; utilizamos

un signo como una expresión de un sentido de la existencia; más allá, el signo está ligado profundamente con las vivencias.

En efecto para Berger y Luckman, (1966) el lenguaje se inicia en la vida cotidiana conservando arraigo al sentido común desde diversas posiciones, entre estas, como sistema de signos objetivo, donde el lenguaje obliga a la adaptación de las pautas que impone; se torna coercitivo imponiéndose campos semánticos lingüísticamente circunscritos, como el vocabulario, la sintaxis y la gramática; ahora bien, estos campos determinan la selección de acumulación de experiencia formando un acopio social del conocimiento, transmisible de generación en generación, en el que se establecen diversos grados de familiaridad dentro de la realidad, por ejemplo, los conocimientos precisos que corresponden a sectores más cercanos al manejo de los signos y los conocimientos imprecisos que se alejaría de este centro.

En consecuencia, para Berger y Luckman (1966), el conocimiento social se distribuye en grados diferente, la construcción social que es el lenguaje, junto con el acopio social, elabora esquemas tipificadores de toda clase de hechos sociales y naturales (Andrew, Gauthier y Jelmberg, 1993). ⁽¹⁰⁾ En síntesis, el lenguaje tiene la capacidad para caracterizar las experiencias envolviéndolas en categorías amplias, en las que se generan significados colectivos. Esta objetivación lingüística les permite a los actores pensar el mundo concreto y simbólico, que constituye la representación simbólica que domina la realidad de la vida cotidiana, en la forma de esquemas clasificadores que ubican a los sujetos en diferentes campos semánticos de acuerdo con su condición social.

5.4.3. De los esquemas interpretativos a la comprensión de los datos

Para el abordaje metodológico, se ha privilegiado la recolección de datos e información que posteriormente ser agrupada en diversas categorías referentes a la Institución en cuanto a sus intereses académicos; no obstante, como se ha visto detrás de los datos se encuentra el sentido de los mismos y por supuesto, el posicionamiento de otras categorías de clasificación producto del análisis de los datos del estudio de caso. Por este motivo se hizo una breve indagación metodológica de los referentes epistemológicos que privilegian la pregunta por el sentido, por las interacciones simbólicas y por supuesto, por las teorías que se consolidan bajo la forma de acopio cultural y científico que operan en el orden de lo cotidiano.

De este modo, lo primero que aborda este enfoque es, sin duda alguna, las interacciones de los datos (signos) con la realidad social que se construye y se institucionaliza. Ahora bien, para entender la relación que se establece entre el signo y el sistema de signos es necesario comprender la distinción entre lo que se conoce como la indicación, es decir la manifestación de un hecho en particular en la que por supuesto, los datos estarían representando estas indicaciones, y el signo, que obedece a todo un sistema complejo de contextos de significación.

Así mismo no es que el estudio de caso escape de los análisis cualitativos sino que, desde su fundamentación fenomenológica, le da todo el peso al concepto o al sentido de signo y su relación con un sistema. Para entender lo anterior, se establece una distinción entre el concepto de signo y el de indicación propuesto por Husserl (1994), para observar la incidencia del concepto mismo en contextos de significación. La indicación para este autor significa un objeto o estado de cosas que indican la existencia de otro objeto; no obstante, solo basta tener en cuenta que la relación entre el objeto que indica a otro (noción simple de signo) está en la mente del sujeto y no procede en forma causal.

Esta comparación abierta le permite al investigador identificar los conceptos a través de indicaciones, que denotan, fenómenos, pero que es necesario vincularlos a un pensamiento mucho más relacional, mediante el método de comparación constante. Esto le permite al investigador descomponer los datos en partes que puedan analizarse para buscar las similitudes y diferencias (García-Ramos, 1998).

Es importante aclarar que el investigador puede hacer uso de su creatividad e interpretación en cuanto a datos, actos, acciones, interacciones que se desprendan de un proceso de clasificación de categorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En la medida que el sujeto que investiga en un proceso de clasificación conceptual acumule nueva información, se hace necesaria la operacionalización de esta mediante categorías mucho más abarcadoras.

Al abordar dentro de una investigación el análisis de contenido, se puede optar por realizar un cuidadoso razonamiento de línea por línea, o de cada párrafo completo, que le facilita al investigador generar categorías para luego validarlas.

5.4.4. Descripción de la muestra: programas de derecho y arquitectura de la Universidad la Gran Colombia

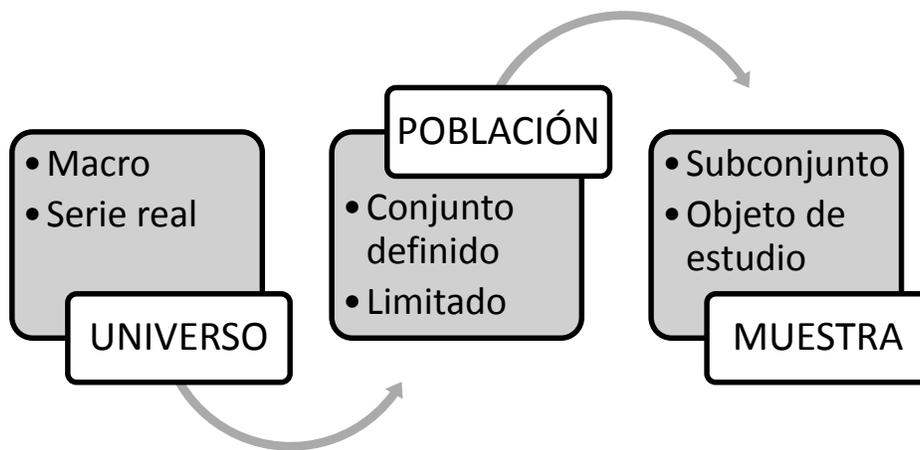
Durante la definición del problema se requiere establecer la muestra la cual se investigará, existiendo la necesidad de establecer el universo, para posteriormente indicar la población y finalmente la muestra.

Dentro de los procesos de investigación cuantitativa, es fundamental resaltar el problema relacionado con el tamaño del universo, ya que el tamaño de la muestra no se relaciona directamente con el del universo, pero sí existe una dependencia no lineal entre

ambos. Es decir, que cuando el tamaño del universo es pequeño se requiere una muestra de tamaño similar y a medida que el tamaño del universo crece, el tamaño de la muestra se incrementa, en menor medida. Se llega a un punto en que, independientemente de cuánto crezca el universo, el tamaño de la muestra se estabiliza (Ramírez et. al. 2004).

De aquí se genera el siguiente proceso para la selección representativa de la muestra. (Figura 4.)

Figura 4. Proceso de selección para la muestra.



Desde la premisa anterior donde se define la selección del universo de estudio, el presente trabajo selecciona la Universidad La Gran Colombia, por ofrecer el programa de Especialización en Pedagogía a la que se inscriben profesionales de otras áreas incluso de otras universidades. Posteriormente se realiza un rastreo de las carreras que mayor demanda y reconocimiento presentan al interior de la institución.

La Universidad La Gran Colombia cuenta con siete Facultades, las cuales reúnen el 100% de los programas ofertados hasta el 2016. Dentro de los mismos se destacan la

demanda en solicitudes de cupo para los programas de derecho y arquitectura, adscritos a las Facultades de Pregrado correspondientes, de las seis que se ofertan hasta la misma fecha, siendo estos los que constituyen el universo de estudio.

Tabla 2. Relación de oferta y demanda en los programas de pregrado de la Universidad la Gran Colombia. Año 2014

FACULTAD	PROGRAMA (PREGRADO)	2014					
		I			II		
		INSCRITOS	ADMITIDOS	MATRICULADOS	INSCRITOS	ADMITIDOS	MATRICULADOS
ARQUITECTURA	ARQUITECTURA	297	220	182	298	209	166
	TECNOLOGÍA EN COSTRUCCIONES ARQUITECTÓNICAS	74	57	182	108	74	59
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (LICENCIATURAS)	CIENCIAS SOCIALES	91	91	79	94	91	73
	INGLÉS	168	166	182	182	163	129
	LINGÜÍSTICA Y LITERATURA	30	30	27	35	33	24
	MATEMÁTICAS Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	5	5	4	9	7	7
	FILOSOFÍA E HISTORIA	35	35	26	39	37	27
	ECONOMÍA	0	0	0	0	0	0
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	8	4	2	65	62	46
CONTADURÍA PÚBLICA	CONTADURÍA PÚBLICA	35	34	26	45	41	28
DERECHO	DERECHO	648	641	514	517	481	381
INGENIERÍA CIVIL	INGENIERÍA CIVIL	344	300	243	308	216	106

Fuente: Elaboración propia con base en boletín estadístico Universidad la Gran Colombia.

En este aparte se realiza una presentación de las formas disciplinares, pedagógicas y didácticas en las que se estructuran los programas académicos de Derecho y Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia, que constituyen el objeto de estudio

de la presente investigación. Esta caracterización permite ubicar las principales necesidades de desarrollo pedagógico que en el momento de realizar el estudio, se evidenciaban en cada uno de los programas.

5.4.5. La Formación de los estudiantes de Derecho en la Universidad la Gran Colombia

El programa de Derecho de la Universidad La Gran Colombia, fue creado en 1951 como el primer programa nocturno de formación profesional en el país, y fue reconocido oficialmente según resolución N°. 0221 de 1954 expedida por el Ministerio de Educación Nacional. Desde su creación, la denominación del programa de formación jurídica de la Universidad La Gran Colombia a nivel de pregrado es la de Derecho; se otorga el título de abogado, fundamentado en la formación profesional en el área del derecho, tal como lo determina el Decreto 1221 de 1990. El plan de estudios que se presenta está constituido por materias básicas comunes que todo estudiante debe cursar y aprobar, como es el caso de las teóricas que agrupan las siguientes áreas:

- Estudios Filosófico Sociales: Introducción al Derecho, Filosofía del Derecho y Ética Profesional.

- Derecho Público: Teoría Constitucional, Derecho Constitucional Colombiano, Derecho Administrativo General y Especial, Derecho Internacional Público, Hacienda Pública.

- Derecho Privado: Derecho Romano; Derecho Civil: parte general y personas, bienes, obligaciones, contratos, familia y sucesiones; Derecho Comercial: general y especial.

- Derecho Penal: Derecho Penal General y Especial.

- Derecho Laboral: Derecho Laboral Individual y Colectivo y Derecho de la Seguridad Social.

- Derecho Procesal: Teoría General del Proceso, Derecho Procesal Civil, Derecho Procesal Penal, Derecho Procesal Laboral, Derecho Procesal Administrativo, Derecho Probatorio.

Estas áreas en la estructura curricular están agrupadas en el componente específico con 138 créditos. Así mismo se encuentra el área de formación ética–humanística que permite la formación integral del profesional grancolombiano de acuerdo con la impronta de la Universidad La Gran Colombia. Igualmente, el plan de estudios contiene un área complementaria de acuerdo con el decreto N°. 1291 de 1990: las electivas, que se ofrecen en el campo disciplinar que permiten profundizar las materias básicas-teóricas a elección del estudiante; las no disciplinares, que tienen como fin fomentar el desarrollo de competencias a través de cursos diferentes a los propios del perfil de formación disciplinar, es decir, de otras disciplinas o áreas del saber, y se cursan en los diferentes programas que ofrecen la facultades de la Universidad La Gran Colombia; las electivas libres o del medio universitario, que complementan su formación profesional, y cuya oferta educativa está constituida por cursos de las diferentes facultades de la Universidad y del medio universitario.

De la misma manera, la formación del abogado grancolombiano se fortalece con los cursos de práctica en cada de las una de las materias básicas del derecho. El consultorio jurídico que, siendo una práctica de relación directa con la comunidad, se constituye en parte de la proyección social del programa, toda vez que impacta aproximadamente a 500 personas semanalmente y tiene como antecedente el haber sido el primer consultorio jurídico del país creado mediante Acuerdo 037 de 6 de septiembre de 1971. De esta manera, el programa de Derecho combina los aspectos teóricos con los prácticos; el conocimiento de la doctrina y la jurisprudencia con las técnicas de formación, interpretación y aplicación del derecho, las normas con los hechos políticos económicos y sociales regulados por ella.

Igualmente, la enseñanza del derecho de la Universidad alterna diferentes técnicas pedagógicas: la clase magistral, el estudio de caso, seminarios, trabajo de aplicación con las comunidades, talleres, disertaciones jurídicas, prácticas de oralidad en cada una de las áreas, entre otros. En este contexto queda demostrada la correspondencia de la denominación con los contenidos curriculares del programa, el cual además es consecuente con la tradición jurídica hispanoamericana y el sistema continental. Los acuerdos del Consejo Académico de la Universidad La Gran Colombia mantienen la denominación del programa en Derecho y así lo reconoció la Resolución N°. 091 del 14 de enero de 2005, que acogió el plan de estudios al sistema de créditos.

Según el PEI de la Universidad La Gran Colombia, las tendencias de formación profesional en el Programa de Derecho, se centran en los problemas sociales de América Latina y Colombia, los cuales se evidencian en la necesidad de formar profesionales del derecho integrales, que no solo atiendan las necesidades de la evolución jurídica nacional sino que satisfagan las necesidades de un mundo globalizado. En el contexto nacional, dadas las peculiares necesidades del país, los nuevos campos de acción del abogado están orientados a un eficaz desempeño en materia de conciliación y solución alternativa de conflictos; de derecho ambiental, del campo de la bioética y del conocimiento que deben tener en Derechos Humanos y derecho internacional humanitario. De igual manera, se puede sustentar que, a través de su historia institucional de 60 años *formando en valores*, la Universidad La Gran Colombia ha demostrado fortalezas en áreas del conocimiento tales como: derecho de familia, derecho laboral, derecho administrativo, derecho penal y criminología, lo cual se ha evidenciado en los desempeños académicos de los estudiantes de pregrado y en la formación postgradual.

Atendiendo a su historia institucional la Universidad La Gran Colombia, en los procesos de formación de profesionales en docencia universitaria, desde la Facultad de Derecho establece un estatuto docente que reúne lo siguiente: la cualificación docente es un proceso del sistema académico que está encaminado a desarrollar las estrategias de formación, perfeccionamiento y cualificación de los docentes, que conduzcan a la actualización académica, disciplinar y pedagógica, acorde a las tendencias actuales, las investigaciones, las nuevas tecnologías de información y la comunicación y los modelos pedagógicos (Universidad La Gran Colombia, Estatuto Docente, 2008, Artículo 15).

El estatuto docente y las políticas de flexibilidad curricular y créditos académicos definen la cualificación y formación de los docentes de la Facultad de Derecho de la siguiente manera: es un proceso del sistema académico encaminado a desarrollar las estrategias de formación, perfeccionamiento y cualificación de los profesores que conduzcan a la actualización académica, disciplinaria y pedagógica, acorde con las tendencias actuales, las investigaciones, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los modelos pedagógicos y formativos (Universidad La Gran Colombia, Estatuto Docente, 2008, Artículo 15).

De esta manera, los objetivos de la cualificación y formación docente en la Facultad de Derecho deberán obedecer a los programas que determine la Universidad y buscará el desarrollo disciplinar y pedagógico con base en los procedimientos requeridos para alcanzar el perfil propio de los profesores con el fin de garantizar las metas, los objetivos, la misión y la visión de la Universidad La Gran Colombia; también expresa que las propuestas de perfeccionamiento deberán estructurarse en el marco del desarrollo humano, acompañado del fortalecimiento de la capacidad intelectual y las competencias para la construcción del conocimiento y la formación integral de los estudiantes (Universidad La Gran Colombia, Estatuto Docente, 2008, Artículo 16) y que la cualificación estará enmarcada en el programa de formación de docentes que se

genere de acuerdo con las políticas que fije la Universidad, destacándose las siguientes etapas:

- Formación en pedagogía para los docentes y administrativos de la Universidad, vinculados de tiempo completo, medio tiempo y cátedra, cursando la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria con la estructura modular: pedagogía y didáctica, investigación, virtualidad, universitología y flexibilidad curricular. (Ver tabla 3)

Tabla 3. Capacitación y formación profesoral, Facultad de Derecho

Facultad de Derecho curso de capacitación	Docentes que han terminado el curso
Curso de Pedagogía y Docencia	85
Curso de Flexibilización Curricular	85
Curso de Investigación	85
Curso de Ambientes Virtuales	85
Curso de Universitología	85
Total de Docentes Graduados en Especialización en Pedagogía y Docencia	51
Total Docentes que han terminado los diplomados	34

Fuente: archivo de la Facultad de Derecho de la Universidad La Gran Colombia, 2013.

La Facultad de Derecho, consciente del daño que causa la corrupción en las instituciones del Estado, propone una formación humanística como eje transversal que, desde el primer al último semestre, constantemente, está analizando, reflexionando y formando en valores, mediante el componente institucional humanístico y en los cursos que se enfatiza en el valor de la cosa pública y la dignidad de la judicatura, por tal motivo la formación de los docentes-abogados será vital para orientar de forma integral al

profesional en formación al alcanzar el reto de transformar la judicatura en beneficio de los asociados, convirtiéndose en uno de los propósitos de formación en la Facultad de Derecho, de la Universidad La Gran Colombia.

El plan de estudios del Programa de Derecho, responde con los cursos de: Criminología y Política Criminal, De los Delitos en Particular, Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, al contrastar la realidad política, social y económica que sustentan la política criminal del Estado en los últimos gobiernos, como por ejemplo las recientes de Leyes de Justicia y Paz que permitieron el sometimiento de los grupos paramilitares. Además, cuenta con otros cursos como son: Teoría del Estado y la Constitución, Historia de las Ideas Políticas, Sociología Jurídica, Constitucional Colombiano, Administrativo General, Hacienda Pública, Administrativo Colombiano, a partir de sus unidades temáticas, identifican problemas, plantean soluciones reales o teóricas para que el futuro profesional haga conciencia y se apropie de la cosa pública y la necesidad de que todos los órganos del Estado trabajen armónicamente, en consonancia con Artículo 113, Inciso 2°, de la Constitución Política de Colombia.

Unido a lo anterior, el plan de estudios contempla: un curso de contexto nacional y global, prácticas socio-jurídicas, a través de la unidad de proyección social, que cuenta con convenios interinstitucionales en los que el estudiante-practicante interactúa con la comunidad, pone a prueba su capacidad de liderazgo y revierte a las comunidades más vulnerables parte de los bienes culturales de los cuales se ha apropiado.

La Universidad La Gran Colombia, con el programa de Derecho, está llamada a contribuir en la construcción de un nuevo mundo para consolidar la paz, la democracia y el desarrollo, en relación con el PEI de la Institución que se identifica con la integración latinoamericana, mediante el planteamiento y el desarrollo de propuestas y alternativas para la solución de los problemas específicos de la región; aspecto en el que

propone: *“es necesario tomar la decisión política y pedagógica de hacer de la región Latinoamericana, de sus gentes, de sus vidas, de sus retos y de sus problemas, un centro determinante de conocimiento y de la gestión Universitaria”* (Universidad La Gran Colombia, PEI, 2003, p. 43).

Colombia posee una reconocida reserva de talento humano que precisa ser potenciado con una educación adecuada. La transformación institucional, que en la actualidad atraviesa el país, se enmarca en la apertura e internacionalización de la economía y en el acatamiento, por parte de los gobiernos, de los criterios relacionados con el buen funcionamiento del Estado y, concretamente, de la administración de justicia que debe caracterizarse por su eficiencia, eficacia, honestidad, moralidad, transparencia y racionalidad.

En este contexto nacional y latinoamericano, y teniendo en cuenta la realidad, el Programa de Derecho, afronta los siguientes retos: formar líderes con capacidad de construir un nuevo comportamiento moral y un orden de desarrollo igualitario y equitativo, crear líderes que gestionen los proyectos estratégicos de la sociedad, comprometidos en hacer realidad los derechos de la persona y los valores de la vida en comunidad; educar para la justicia, la paz, la democracia y el desarrollo, con alto sentido ético, humanístico y social, a personas capaces de generar cambios sustanciales y de definir nuevos horizontes que ayudan a la solución de la multiplicidad de necesidades que afrontan hoy en día la comunidad a nivel nacional e internacional.

En síntesis, el Programa de Derecho que ofrece la Universidad La Gran Colombia, apunta a generar un proceso de formación y reflexión sistemática y permanente, que permita profundizar y profesionalizar la labor educativa en el ejercicio del derecho y del saber jurídico para beneficio de sus miembros y estamentos en los diferentes ciclos de su desarrollo individual y colectivo, de manera que se constituya en una fortaleza de la

formación de hombres o mujeres que requiere el nuevo proyecto de nación y de sociedad.

Como un último factor de selección de la muestra “Facultad de Derecho” esta la pertinencia del Programa la cual se demuestra en las encuestas realizadas por el Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Nacional (2010) en donde se pone de manifiesto varios aspectos que la Universidad abordó: en primer lugar, la adecuación entre las necesidades reales de la sociedad colombiana las cuales pueden ser resueltas con la formación de profesionales éticos, con capacidad crítica, respeto por su cultura y la protección del medio ambiente, para lograr este aspecto, el plan de estudios cuenta con los siguientes cursos: Lógica Matemática, Lógica Filosófica, Epistemología y los Seminarios de Investigación que desarrollan la competencia argumentativa y proactiva, ayudando a explicitar la capacidad crítica y autocrítica del futuro profesional.

En segundo lugar, la articulación entre los problemas del país, la región, la ciudad y el mundo del trabajo. La Universidad La Gran Colombia es consciente de los profundos cambios y la aparición de modelos de producción cuya esencia es el saber y sus aplicaciones; estos cambios demandan la vinculación de los programas académicos al mundo laboral en aspectos que tienen que ver con el desarrollo de competencias que habiliten a los estudiantes. En el diseño curricular, se tuvieron en cuenta los problemas que se intentan resolver y para lo cual se privilegiaron unas competencias de orden cognitivo, unas competencias de orden comunicativo, unas competencias de orden socio-afectivo que deben estar en estrecha relación con las competencias laborales genéricas, y unas competencias laborales específicas que habiliten para el desempeño profesional, de acuerdo con las tendencias que se dan en los sectores científicos, tecnológicos y económicos.

La Universidad tiene un programa de formación relacionado con el desarrollo del espíritu para “aprender a emprender” y el fomento de la iniciativa y creatividad de sus estudiantes; se trata del Centro de Innovación y Talento (CIT), cuya función es motivar a los estudiantes para la generación de sus propias empresas. La institución está profundamente preocupada porque sus futuros profesionales se formen no para solicitar empleo, sino para generarlo, para lograrlo cuenta con dos estrategias: la primera con los cursos que en el plan de estudio aparecen bajo la denominación Cultura Solidaria y con las prácticas socio-jurídicas de la unidad de proyección social y, relación con el entorno; la segunda estrategia está contemplada en actividades extracurriculares tales como: ferias empresariales, seminarios, talleres de emprendimiento y campañas de sensibilización, cuyo objeto es aprender a formar empresa; también cuenta con electivas no disciplinares de la facultad de ciencias económicas y administrativas.

La pertinencia del Programa de Derecho se evidencia, en tercer lugar, en la función de servicio a la comunidad que abarca todas aquellas actividades que, en el transcurso de la vida universitaria, propenden por que los estudiantes se hagan conscientes de la necesidad de erradicar del territorio colombiano no solo la pobreza, sino también la intolerancia que ha sumido al país en años de luchas internas y de desigualdades sociales, el hambre y la miseria reflejados en la baja calidad de vida del pueblo, en general y, en los desplazados por la violencia. Esto se hace desde dos campos de acción: el primero tiene que ver con las consejerías de orden espiritual de pastoral universitaria y las convivencias que realiza semestre a semestre el departamento de Ética y Humanidades con los estudiantes del primero hasta el último semestre, las cuales tienen como objeto sensibilizar, potenciar la tolerancia activa y el respeto por el otro; y el segundo a través de una unidad de servicios a la comunidad que, junto con el Consultorio Jurídico, viene prestando el servicio gratuito de asesoría a las comunidades más vulnerables en la modalidad “de abogado de pobres”.

Así mismo, la proyección social se puede evidenciar en la conciliación de mínima cuantía en el Centro de Conciliación y en los convenios que se tienen en diferentes localidades mediante la modalidad de salas jurídicas.

Otros rasgos del Programa de Derecho son:

-La formación ética humanística, que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional y que se encuentra ubicado en el plan de estudios bajo el componente institucional con diez (10) créditos.

-La articulación de los planes de estudio con los problemas del contexto social y disciplinar. Electivas.

- La formación integral, como elemento constitutivo del futuro profesional grancolombiano.

- El programa cuenta con un sistema que permite hacer el seguimiento de los egresados para conocer su desempeño profesional como expresión adecuada de los fines y del compromiso social de la institución, así como la contribución de estos en la renovación curricular.

- El plan de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad La Gran Colombia está acorde con la tendencia general de organizar el plan en áreas básicas, de profundización y en una oferta alta de electivas, lo cual lo hace ampliamente flexible, al permitirle a los estudiantes que tomen cursos en todos los programas que ofrece la Universidad a nivel de pregrado y posgrado.

- El valor de la matrícula es accesible a estudiantes de sectores populares, en concordancia con los principios fundacionales. Ello permite que personas trabajadoras puedan acceder a la educación superior.

- La Facultad de Derecho de la Universidad La Gran Colombia, fue la primer facultad nocturna del país y ha formado durante 60 años en valores, especialmente a los estratos 1, 2 y 3 de todo el país, otorgando becas a los estudiantes por rendimiento académico y por participación en actividades de Bienestar Universitario, así mismo becas al personal administrativo y al cuerpo docente.

- La Universidad La Gran Colombia cuenta con un sistema de planeación y un modelo de autoevaluación reconocido en el país.

5.4.6. La formación de los estudiantes de Arquitectura en la Universidad la Gran Colombia

El Programa de Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia fue creado en el año de 1951 y obtuvo su aprobación mediante Resolución No. 1998/57 otorgada por el Ministerio de Educación Nacional. El programa inició labores de formación en las jornadas diurna y nocturna. El tiempo de funcionamiento del Programa es de 59 años y el título que otorga es de arquitecto. La duración del Programa es de 10 periodos semestrales y la modalidad de formación es profesional con estrategia metodológica tipo presencial.

Desde el año 1955, en el que se graduaron los primeros quince alumnos de la Facultad de Arquitectura y de Derecho, se ha ido evolucionando en un continuo proceso de crecimiento académico, hasta contar hoy con un total de mil estudiantes de la Facultad de Arquitectura en las jornadas diurna y nocturna. En la década de los 60, y

consecuentemente con la política social impuesta por la Universidad desde su fundación, la Facultad de Arquitectura organizó el plan de estudios con una duración de seis años, tiempo que está implantando en las demás facultades de arquitectura por considerarse como el conveniente para una más equilibrada distribución de materias y organización de la tesis de grado.

Posteriormente, en la década de los 70, se institucionalizó el primer plan de estudios en dos jornadas: diurna y nocturna, con una duración del programa de 10 semestres correspondientes a 5 años. Luego, hacia principios de los 90, se formalizó el plan de estudios de 1991 que se rige por el sistema de unidades de labor académica (ULAS), implantadas por el Ministerio de Educación Nacional, lo que permitió generar, por primera vez los objetivos del Programa de Arquitectura. De esta forma, se desarrolló hasta 1996, fecha en el que se rediseñó el plan de estudios con dos jornadas: diurna con una duración de 10 semestres y nocturna con una duración de 11 semestres; hasta la fecha, dicha distribución sigue operando. En los últimos años, el currículo de la Facultad de Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia ha venido modificándose, en razón de diferentes hechos, tales como: el resultado de los procesos de autoevaluación con fines de acreditación motivados por el conjunto de referentes planteados por el marco legal Ley 30 de 1992 y Ley 115 de 1994.

En el año 2002, se produjo el documento de *contextualización y conceptualización* de la Facultad que, a partir de una juiciosa indagación en el medio, se constituyó en la primera base primordial y punto de partida para el desarrollo del Proyecto Curricular de 2002. Este documento permitió identificar los elementos metodológicos y estrategias de desarrollo adecuadas para la elaboración del proyecto curricular, en la dinámica propia de la Facultad.

Luego, con el Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003 se posibilitó una nueva reestructuración y adecuación del currículo del Programa de Arquitectura para fines de renovación del registro calificado en el 2005, lo que implicó la adopción de una nueva malla curricular que respondiera a la flexibilización y el trabajo de créditos académicos.

Con base en el proceso de replanteamiento del currículo, se han tenido en cuenta referentes externos, para lo cual se han realizado indagaciones e investigaciones que permiten referenciar la orientación del proceso formativo del Programa de Arquitectura.

En la preparación del Programa para el registro calificado se realizó una investigación para observar los ámbitos nacional e internacional como referentes implicados en el desarrollo de la formación del arquitecto, el sistema de créditos y la enseñanza de la arquitectura. En el año 2005, se obtuvo la información con datos más recientes sobre los planes de estudios en el contexto mundial en el documento *Arquitectura en tablas*, en el que se puede observar las tendencias, las semejanzas y los créditos.

A través del proceso de replanteamientos del currículo se tuvieron en cuenta referentes externos, para lo cual se adelantaron indagaciones e investigaciones que han permitido referenciar la orientación del proceso formativo del Programa de Arquitectura. En el año 2008, el producto de una nueva investigación permitió identificar y comparar los diferentes programas curriculares de arquitectura de varias universidades de Colombia y Latinoamérica, con miras a hacer una reflexión sobre los planes de estudio del programa de arquitectura de las universidades nacionales.

En cuanto a la misión que tiene el programa académico en arquitectura, el Proyecto Educativo del Programa (PEP), de 2010, la expresa la misma de la siguiente manera:

El Programa de Arquitectura promueve la formación integral del arquitecto como persona y como ciudadano, a partir de principios éticos y humanísticos, que permitan tomar conciencia crítica y analítica de la realidad disciplinar a través de la investigación y la proyección social. Está orientado a transformar y contribuir con propuestas arquitectónicas en la solución físico espacial del hábitat, para el desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, económico y político de nuestra sociedad, como respuesta a los grandes desafíos del mundo globalizado (Universidad La Gran Colombia, Proyecto Educativo del Programa de Arquitectura, 2010, p. 3).

En cuanto a la visión, teniendo como base la misma misión institucional, se expresa de la siguiente manera:

El Programa de Arquitectura se reconocerá por su tradición, experiencia y liderazgo en la formación integral del arquitecto con sentido social, pensamiento creativo y crítico, orientado a la transformación sostenible del hábitat en un marco de respeto por los valores éticos y humanísticos (Universidad La Gran Colombia, Proyecto Educativo del Programa de Arquitectura, 2010).

En correspondencia con los propósitos de formación institucional, y en el marco de la misión, visión y de la realidad social, el Programa de Arquitectura propugna por:

- Formar profesionales con sensibilidad para desarrollar sus proyectos con responsabilidad social en procura del mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades.

- Constituir profesionales con la capacidad científica, cultural, tecnológica y social requerida para transformar la arquitectura hacia una profesión capaz de hacer de la teoría una práctica contextualizada para dar respuesta al país, a las regiones, con carácter nacional, internacional e institucional en manejo y gestión de los proyectos de la misma carrera.

- Formar profesionales integrales con la capacidad de diseñar, gestionar, implementar y evaluar las propuestas arquitectónicas que permitan la solución de los problemas relacionados con el hábitat y las necesidades del país.

El objetivo general es propiciar el desarrollo de un programa que responda a los procesos de cambio y las tendencias de internacionalización, mediante la innovación y renovación permanente del conocimiento, la reflexión, la investigación y la proyección social para que formule, promueva y desarrolle proyectos en el campo de la arquitectura sobre los eventos que afectan la calidad de vida nacional e internacional.

Los objetivos específicos del Programa de Arquitectura son los siguientes:

- Formar profesionales de la arquitectura que promuevan la convivencia pacífica, el respeto por la diversidad cultural, la justicia social, la solidaridad, la democracia, la cultura ecológica y que contribuyan al desarrollo socio-cultural, científico, tecnológico, artístico, económico, político e institucional, en lo atinente al lugar de vida del hombre en los ámbitos íntimo, familiar y social, y en las esferas de vecindario, la localidad, lo urbano, lo regional, lo macro territorial entre otros, en el marco de su formación humanística y el respeto por los valores éticos, humanos y cristianos.

- Constituir una Facultad y un Programa que contribuya al desarrollo de la crítica reflexiva, el pensamiento creativo e innovador en el marco de una formación disciplinar

que permita que se conjuguen las ciencias humanas, las ciencias básicas, el arte y la técnica, haciendo del arquitecto grancolombiano un profesional con un alto grado de responsabilidad e integralidad que posibiliten su participación interactiva con su comunidad.

- Fomentar la investigación y la proyección social, para la formación de recursos humanos de alto nivel en capacidad de intervenir en un medio globalizado, promoviendo el servicio a la comunidad en cooperación y solidaridad, con el fin de obtener profesionales de la arquitectura capaces de actuar dentro de la complejidad de la realidad.

- Contribuir a la modernización del Programa de Arquitectura, para consolidar y proyectar su comunidad educativa, fortaleciendo la relación interpersonal de los estudiantes, docentes y demás miembros, garantizando el crecimiento de las personas como seres libres, en un marco humano y cristiano.

- Constituir el proceso de autoevaluación y mejoramiento continuo, para que mediante su capacidad de gestión administrativa se promuevan alianzas estratégicas que en busca de la excelencia del Programa de Arquitectura enfrenten los retos del tercer milenio, a través de una estructura eficiente al servicio de la academia.

La justificación del Programa se sustenta en la preocupación por modernizar, adecuar y actualizar los estudios de arquitectura a las problemáticas que debe enfrentar el país y la región en un contexto globalizado. Frente a los nuevos retos y oportunidades al ingresar al siglo XXI, y a las múltiples demandas que exige la sociedad contemporánea, el futuro profesional de la arquitectura de la Universidad La Gran Colombia deberá enfrentarse a los nuevos desafíos y aprovechar las oportunidades que el momento histórico le presenta y en el que el arquitecto egresado tendrá amplia cabida.

En consecuencia, asegurar la existencia del profesional arquitecto que se forma en este siglo requiere de un nuevo perfil y de responsabilizarse de dichos ámbitos, y este deberá ser capaz de entender y dar forma práctica a las necesidades del país, de individuos, grupos sociales, comunidades, mediante el planeamiento espacial, la organización y la construcción de edificios, así como la conservación y rehabilitación del patrimonio construido y la racional utilización de los recursos asequibles. De esta manera, el arquitecto se tendrá que enfrentar a un panorama de competitividad como efecto de la internacionalización y globalización de la economía.

En relación con lo anterior, el diseño curricular parte de la selección de problemas de la realidad con vistas a su transformación, de manera que se formulan los núcleos que han de incluir un problema eje o un objeto de transformación que lo integre. Los núcleos pretenden un enfoque interdisciplinario para resolver el problema, vinculando estrechamente lo académico y lo investigativo. Por lo tanto, el Programa de Arquitectura, promueve en los estudiantes una postura crítica y reflexiva, que les permite identificar la trama de supuestos, principios y conceptos que articulan la realidad.

El contexto del Programa de Arquitectura se basa en el hexágono regular contenido en el Modelo Pedagógico de la Universidad, compuesto por seis triángulos que constituyen las variables que circunscriben el contexto de la Institución y orientan los procesos de formación. El triángulo representa el ambiente de aprendizaje que se da en el aula a través de la triada: el conocimiento, el docente y el estudiante. Esta triada representada en el triángulo agrupa en su interior tres fuerzas que apuntan a las competencias como centro de atención que el Programa busca formar en el profesional arquitecto de la Universidad La Gran Colombia.

Las estrategias metodológicas están integradas en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, las emplea el docente al enseñar y el estudiante al aprender y, si realmente son eficaces y están bien ajustadas, teniendo en cuenta que se utilizan para transmitir información y para procesarla de forma adecuada (Zarzar, 1994). Por lo tanto, hay que buscar estrategias que se adecue más a estudiantado, y aquellas que le permitan obtener y comprender la cantidad necesaria de contenidos y conocimiento.

En sentido extenso, se entiende por curso, en la organización pedagógico-curricular, la estrategia formativa básica constituida por unidades de enseñanza-aprendizaje del proceso de formación, definidos para un determinado periodo académico, con intensidad horaria semanal y que articula problemas y conocimientos respecto a temáticas específicas o interdisciplinarias. Los cursos pueden ser teóricos, prácticos o teóricos-prácticos e implican actividades presenciales e independientes por parte del estudiante; estos forman los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción enseñanza-aprendizaje a través del desarrollo de conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios de un campo de formación profesional.

Es importante precisar que en el campo de la enseñanza de la arquitectura, el taller de diseño (hoy llamado proyecto de arquitectura) ha sido la modalidad que tradicionalmente se trabaja para esta área de conocimiento. Cada clase es un taller en el que los estudiantes y el profesor demuestran la capacidad analítica y creadora, y la relación clara y precisa entre los hechos problemáticos y la teoría. En este escenario se organizan y se desarrollan las actividades del proyecto. Esta metodología integra el trabajo individual y colectivo; se potencia el diálogo profesor-estudiante con el proyecto arquitectónico, en el cual se hace realidad “el aprender haciendo”.

En el programa del curso taller se privilegian las formas metodológicas que propicien tanto la participación de los estudiantes, como la integración con otros campos del conocimiento en el análisis de situaciones, problemas y soluciones relativos a la arquitectura, en este caso, el habitar la vivienda. Revisando las principales estrategias de enseñanza utilizadas en la formación del arquitecto, y buscando además la integración de diferentes estrategias pedagógicas para lograr el razonamiento arquitectónico, se emplean en el curso, entre otras, las que potencian el trabajo investigativo: las lecturas comentadas, el proceso escrito, las ayudas audiovisuales, el trabajo de campo, el proyecto y la bitácora.

Las estrategias utilizadas para la medición del proceso de diseños arquitectónico se establecen y definen de la siguiente forma:

-Lecturas comentadas: se pretende que el estudiante haga una lectura previa en casa sobre un tema sugerido por el profesor para comentarlo en la clase con sus compañeros, con el fin de intercambiar ideas, consolidar conceptos aprendidos y adquirir nuevos conceptos.

-Proceso escrito: este elemento le demanda al estudiante hacer análisis para interpretar, identificar y atender selectivamente las partes importantes de un texto determinado. Una vez el estudiante ha realizado esta labor para un tema determinado, elabora un resumen en el que se debe preservar el mensaje del autor y lo puede adecuar en una parte escrita que se complementa con un segmento gráfico.

- Ayudas audiovisuales: por medio de las herramientas informáticas, como medio de comunicación lúdico, se busca motivar e incentivar la investigación como también la interacción del profesor y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En este escenario, el profesor presenta su conferencia en multimedia a manera de modelo referencial. Los

estudiantes hacen su presentación multimedial sobre el tema asignado con recursos tales como, imágenes digitales referenciales, estructura y análisis con el fin de estimular la discusión y el debate del grupo.

- Proyecto: es la operacionalización y materialización de las ideas; así mismo, es el resultado de un conjunto de actividades sistemáticamente diseñadas y organizadas por el estudiante, fruto de la evolución del proceso, del análisis, las variables y la propuesta conceptual hasta llegar a la solución arquitectónica definitiva. Comprende un programa arquitectónico en el que el estudiante reúne los conocimientos adquiridos en otros cursos, estudia el uso de los materiales y la aplicación de una tecnología con los elementos del lenguaje arquitectónico. Junto con los aspectos básicos de implantación volumétrica, se enfatiza en la estructura de circulaciones, espacios públicos, aplicación correcta de normas del sector, en el estudio de los sistemas constructivos y estructurales, y en el diseño de fachadas y detalles relevantes en la definición del carácter arquitectónico.

-Bitácora: es el instrumento de medición del proceso investigativo del curso. Comprende cuatro capítulos básicos para su estructuración: las notas tomadas en clase, los referentes teóricos y modelos arquitectónicos investigados con sus correspondientes anexos de fotocopias, los ensayos elaborados a partir de los referentes teóricos y los bocetos del proceso de análisis y de diseño.

Con respecto a las estrategias metodológicas de formación, para lograr un aprendizaje significativo se implementan: el método por problemas, los proyectos de arquitectura basada en la evidencia y en el uso de la informática, los campos o áreas de profundización, los cursos de contexto (libres) y electivos, los mapas conceptuales y los mentefactos.

Entre esto se destaca la importancia del método por problemas como una estrategia útil para lograr un aprendizaje significativo; pues este consiste en proporcionar situaciones problemáticas a los estudiantes que, para solucionarlas, deben realizar investigaciones, revisiones o reestudiar temas que no han sido asimilados debidamente. Este método comprende un procedimiento didáctico activo, pues pone al estudiante frente a una situación problemática, para la cual tiene que hacer una o más sugerencias de solución, conforme a la naturaleza del problema planteado. El método hace énfasis en el razonamiento, en la reflexión y trata de manera preponderante con ideas, en lugar de cosas.

Otra estrategia adecuada para aprender y evaluar los conocimientos durante el desarrollo del programa es el método de casos, el cual se puede definir como un sistema o método de pedagogía activa basado en situaciones reales, en el que se debe analizar, relacionar, proponer y dar solución a un problema. La aplicación de este método presupone una estrecha relación entre estudiante y profesor y entre los estudiantes, de tal manera que se produzca interdependencia productiva.

Los objetivos que se propone el Programa con la aplicación de diversas estrategias metodológicas son los siguientes:

- Desarrollar el raciocinio en el estudiante, sacándolo de la posición de receptividad de datos y soluciones y obligándolo a buscarlos.
- Ampliar el nivel de aptitudes para el planteamiento, dado que el camino para llegar a las soluciones debe pensarse y estructurarse.
- Desplegar la capacidad de iniciativa, dado que el estudiante se coloca ante una situación problemática a la cual debe hallar una salida.

- Hacer que el educando trabaje con base en hipótesis cuya verificación exige el ejercicio de la reflexión, capacitándose mejor para tomar decisiones, juzgar hechos y apreciar valores.

- Permitir la aplicación de conceptos teóricos para solucionar el problema.

- Ayudar al estudiante a desarrollar habilidades cognitivas para resolver problemas.

- Contribuir a dar un enfoque práctico y pragmático ante situaciones diversas y variadas de la vida real.

- Descargar en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje, pues lo motiva a revisar y consultar diferentes fuentes, como textos o consultar a expertos para poder llegar a un diagnóstico y proponer un tratamiento.

- Tomar decisiones y emitir juicios de valor.

- Obligar al profesor a redactar el caso, teniendo en cuenta los objetivos del aprendizaje que se ha trazado como meta.

Las estrategias de formación, pensadas como fortalezas académicas, se definen de la siguiente manera:

- Cátedras: orientadas al conocimiento, la comprensión de metodologías principios y problemas de un campo de conocimiento y práctica profesional, mediante procesos de recepción activos, en los que el receptor realiza constantes y variadas

operaciones mentales al intercomunicarse con los contenidos y formas de expresión que se desarrollan en una conferencia magistral. De esta manera un estudiante activo no solo relaciona sus conocimientos con los del conferencista, sino que, además, se interroga, explora preguntas y posibles respuestas que van surgiendo durante una buena exposición (Lorente y Castañeda, 1991).

- Talleres: estrategia formativa cuyas unidades de aprendizaje son de tipo práctico, en las que predominan o requieren actividades de diseño, planeación, ejecución y manejo de herramientas y/o equipos especializados. El taller en arquitectura se considera fundamental para experimentar, practicar teorías de diseño y simulación con modelos que permitan al estudiante avanzar y comprender las formas habituales naturales y construidas, y participar en la solución de los problemas identificados con diferentes comunidades.

- Seminarios: los cuales fomentan la actividad investigativa (formativa), la sistematización de conocimientos, la elaboración de informes, ensayos y reportes técnicos. Además el seminario como práctica pedagógica permite juego de roles y específicas actividades formativas de coordinación, relatoría, correlatoría, además de generar espacios dialógicos para el despliegue de competencias argumentativas, interpretativas y propositivas.

-Laboratorios: constituyen una estrategia formativa en la que las unidades de aprendizaje requieren de material e instrumental especializado. La actividad predominante es la experimentación y la verificación de hipótesis de trabajo como la estimación de impacto de diversas variables en el resultado, los procesos pueden ser inductivos (de los hechos a la teoría), o deductivos (validez de la teoría en los hechos).

- Clínica y prácticas profesionales: estrategia cuyas unidades de enseñanza-aprendizaje requieren que el alumno realice tareas en condiciones reales y supervisadas; la actividad predominante es la transferencia y aplicación del conocimiento y la aplicación praxiológica de destrezas y habilidades propias del ejercicio profesional. Supone una preparación conceptual y metodológica que se remite a otros cursos de índole teóricos o teórico-prácticos cursados con anterioridad al ejercicio profesional que se va a desarrollar en la práctica.

- Sistema tutorial: como estrategia desarrolla acciones de apoyo inicial y orientación institucional, curricular y metodológica a los estudiantes, para luego, en los niveles superiores de la formación profesional, constituir un soporte de carácter académico mediante asesorías y consulta profesional.

El Modelo Pedagógico de la Universidad La Gran Colombia, en el que se establece el sistema evaluativo, explica de forma clara las reglas y aspectos relacionados con la evaluación. En este punto se explican los términos operacionales para evaluar: a) determinación de los avances alcanzados con relación a los logros propuestos, b) conocimientos adquiridos o construidos, c) apropiación de conocimientos y habilidades y destrezas desarrolladas, d) desempeños del estudiante a través de logros e indicadores. De estas cuatro aproximaciones, al concepto de logro se constituye en el elemento base para operacionalizar y abordar la evaluación. A nivel de planteamiento curricular, los logros pueden asimilarse a descripciones que hacen referencia al estado de desarrollo de un proceso en un momento determinado.

La evaluación es un proceso estructurado en dos momentos en los que el estudiante debe dar cuenta de la adquisición y del desarrollo de las competencias y metacompetencias propias del programa académico y del desarrollo académico, pedagógico, epistemológico entre otros, sustentado en el diseño curricular del programa.

Así mismo, la evaluación, como parte del proceso de aprendizaje, se constituye en la comprensión de una acción integral por parte del estudiante, y tiene como finalidad hacer el continuo seguimiento de la incorporación de conocimientos y el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Con respecto a las prácticas evaluativas del Programa de Arquitectura, este establece claramente procesos de evaluación significativa, encaminados a la concientización del avance por parte del estudiante. Dicho avance se mueve en el marco de la formación integral contemplado en la Misión Institucional: a) plan lector materializado a través de informes de lectura, b) bitácoras, c) exposiciones de proyectos de taller (3 cortes semestrales), d) evaluación del ciclo con indicadores de logro, e) evaluación de tres momentos con sus respectivos porcentajes: 30% parcial, 30% seguimiento y 40% final, f) acciones de autorregulación con miras al mejoramiento, y g) portafolio digital del estudiante.

Este tipo de evaluación no se interesa solamente en conocer cuánto sabe el estudiante, sino los resultados que se reflejan en un desempeño concreto, desempeño que sintetiza los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores involucrados en la realización de una función o actividad. En cuanto a las competencias del profesional que se quiere formar en el programa de Arquitectura, y de acuerdo con la organización de los conocimientos y categoría de saberes planteados en el Proyecto Educativo Institucional y reflejados en la malla curricular de los diferentes programas de la Facultad, se establecen las siguientes:

- **Competencias básicas:** Orientadas a la estructuración del pensamiento y a la comprensión y aplicación de saberes disciplinares, interdisciplinares y profesionales. Comprensión y aplicación lógica de las ciencias; relación e integración teoría-práctica; comprensión y aplicación del método científico; análisis conceptual; capacidad de reflexión y crítica; capacidad de interpretación, argumentación; capacidad de comunicación; comprensión y contextualización de quehacer profesional.

- **Competencias específicas:** Relacionadas con la profundización y énfasis en los campos propios de la disciplina o profesión. Habilidades, destrezas y manejo de tecnologías para el ejercicio profesional; competencias científicas e investigativas: Planteamiento y solución de problemas detectados; comprensión interdisciplinaria; formulación de preguntas, interpretación de resultados, y construcción de modelos argumentativos. Articulación de la investigación con la proyección social mediante propuestas que involucran estas dimensiones.

- **Competencias integradoras:** Relacionadas con la articulación de las habilidades, aptitudes y actitudes humanas y sociales; con la comprensión del hombre como ser situado y comprometido social, nacional, mundial y ecológico. Se constituyen en el eje transversal de la formación, y permiten la construcción de la personalidad, la moral, la capacidad de comprender, participar e influir en el entorno.

- **Competencias complementarias:** Orientadas al desarrollo humano integral, en las dimensiones del hombre como ser estético, artístico, espiritual y lúdico.

Las competencias del profesional que se quiere formar en el marco de la misión y visión de la Universidad La Gran Colombia, y en concordancia con la misión, la visión y el objetivo general del Programa de Arquitectura y con el desarrollo del modelo pedagógico, son entendidas como el conjunto de habilidades, destrezas, capacidades, actitudes y aptitudes que se deben alcanzar para adquirir la autoridad de intervenir en una disciplina, de manera idónea, con la posibilidad de conocer y resolver de manera integral las situaciones que se le plantean en el campo de su ejercicio.

Por consiguiente, siendo coherentes con las disposiciones legales, para lograr el desempeño como profesional en arquitectura, se debe cumplir con la formación en las competencias necesarias para el ejercicio profesional.

Desde el punto de vista de las actividades académicas, cada uno de los cursos, apunta al desarrollo de las diferentes competencias acorde con los grados de complejidad, niveles y contextos, en las siguientes categorías de competencias: comunicativas y cognitivas. Dentro de estas, se contempla el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas

- **Competencias comunicativas:** Desarrollo de nuevos proyectos de investigación y taller, operación en que se plantea un problema, el cual se debe solucionar. Lectura e interpretación de textos, o búsqueda de información sobre nuevos conocimientos técnicos y científicos de la disciplina.

- **Competencias cognitivas:** Aquellas que se refieren en este caso a la capacidad de análisis, toma de decisiones, capacidad para evaluar la realidad, con el fin de crear nuevos conceptos; igualmente al pensamiento crítico y creativo, al hecho de ser solidarios con el otro a través del servicio; también a la capacidad operativa y de trabajo en equipo que facilita la acción.

Por otra parte, la Universidad Gran Colombia, asume la clasificación de competencias que se desprenden de las dos anteriores, de la siguiente manera:

- **Competencias interpretativas:** Las cuales corresponden a las planteadas en el PEI, como las competencias simples, y son aquellas que implican un bajo nivel de abstracción y de relación por parte de quien aprende (García Ramos, 1996a). Estas incluyen conocimiento factual, comprensión de conceptos primarios de bajo nivel, aprendizaje de información y aplicaciones simples.

- **Competencias argumentativas:** Pertenecen a las planteadas en el PEI, como las competencias complejas, presuponen el manejo de conceptos de alto nivel, y la

capacidad de hacer previsiones, de generar hipótesis, de reconocer contextos críticos, de descubrimiento y aplicación. Incluyen también la capacidad de aplicar conceptos a nuevas situaciones y, con respecto a la investigación por ejemplo, la capacidad de interpretar datos en un alto nivel de complejidad, así como formular y construir problemas e hipótesis.

- **Competencias propositivas:** se refieren a un nivel más profundo, que requiere el diálogo entre los procesos cognitivos, su utilización en determinados contextos y el entendimiento acerca de por qué se utilizan. Este nivel permite formular juicios, conjeturar y generalizar. Implica un ejercicio que va más allá del conocimiento aprendido, hacia otras posibilidades de realización o explicación.

Finalmente, teniendo en cuenta que se ha empleado el estudio de caso como metodología y que la población será el cuerpo docente y directivo de las Facultades objeto de estudio, el muestreo se presenta a continuación.

5.5. Muestra

Después de señalar la población, se procede a determinar la muestra. Si bien la población escolar es abundante en cada una de las facultades, los docentes que han obtenido el título de especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria por facultad de selección entre los años 2009-2015 son los referenciados en la tabla 4

Tabla 4: Profesionales graduados de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria

Facultad de Derecho	Facultad de Arquitectura
180	125

Desde los estudios de García-Ramos (1997b), se tiene en cuenta que dada la posibilidad de acceso al total de la población y teniendo en cuenta el tipo de investigación, el muestreo que se realizó fue censal, en palabras de Ramírez, *“la muestra*

censal es aquella donde todas las unidades de investigación, son consideradas como muestra” (1997).

La muestra se selecciona teniendo en consideración los fines de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria para preparar profesionales no licenciados que prestan sus servicios como docentes en las Facultades de Arquitectura y Derecho, pues es el tema central de la investigación en cuanto a los procesos de cualificación profesional de los mismos, luego de haber aprobado el programa.

Para ello se establecen dos grupos: los directivos de cada una de las Facultades, con los que se establecerán las unidades de análisis. El otro grupo lo constituyen los profesionales no licenciados, que cursaron el programa de especialización. Ver tabla 5.

Tabla 5: Número de participantes de la muestra objeto de estudio

Programa	Directivos	Docentes con especialización
Arquitectura	3	91
Derecho	3	90

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó una entrevista semiestructurada con los equipos de directivos de las Facultades de Derecho y Arquitectura, es decir, los decanos, los coordinadores de los programas y los directores de estudios, quienes conocen más a profundidad las Facultades, pues en ellos reposa la responsabilidad de direccionarlas administrativa y académicamente, integrando las funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y proyección social. Ver tabla 6

Tabla 6: Número de participantes directivos entrevistados

Programa	Directivos
Arquitectura	Decano, Director y Coordinador
Derecho	Decano, Director y Coordinador

Posteriormente se toman las categorías iniciales producto de la conceptualización teórica (tabla No. 7 y 8) y se aplican en los instrumentos. A partir de los resultados que fueron aplicados al 100% de los docentes de tiempo completo y medio tiempo de las dos Facultades, que culminaron los estudios de Especialización, se buscó establecer el impacto que generó la especialización en su práctica docente.

Tabla 7: Definición de las categorías producto de la entrevista

Categoría	Definición
Contexto	Ambiente Institucional y laboral en el cual se desempeña
Prácticas docentes	Relación entre el contenido y la didáctica desarrollada por el docente en el aula
Proceso enseñanza-aprendizaje	Sinergia entre los elementos de la educación para el alcance de un conocimiento
Estrategias didácticas	Alternativas de aprendizaje propuestas por el docente
Competencias	Destrezas adquiridas en el transcurso del programa universitario.
Calidad	Mérito obtenido a través de los principios institucionales

Tabla 8: Relación de las categorías con las preguntas de la encuesta

Categoría	Relación preguntas de la encuesta
Contexto	2, 12
Prácticas docentes	4,5
Proceso enseñanza-aprendizaje	6, 8
Estrategias didácticas	10, 11
Competencias	3, 9
Calidad	1, 7

Finalmente, se realizaron grupos de discusión con el 100% de los docentes, con el objetivo de profundizar algunas temáticas que los mismos docentes manifestaron que querían conversar, luego de la aplicación de la encuesta que fue seguida de acuerdo con los planteamientos de Arnal, del Rincón y Latorre (1994). Producto de estos grupos de

discusión, algunos docentes por iniciativa propia realizaron breves escritos que describieron su experiencia y el aporte de la Especialización en sus prácticas docentes, pues la formación de base (pregrado) de los docentes objeto de estudio no se relacionaba con la pedagogía ni con la docencia.

Las preguntas que se establecieron para el grupo de discusión fueron:

1 Pregunta: ¿Considera que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le ha ayudado a mejorar la calidad educativa de su práctica docente?

2 Pregunta: ¿Los contenidos de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le permitieron replantear sus procesos de enseñanza?

5.6. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Desde el tipo de investigación cualitativa y la metodología basada en el estudio de casos, se consideró que la técnica más adecuada para la recolección de datos que constituye la primera fase y de la que se pretende identificar categorías de análisis, es la entrevista, pues es, *“una actividad mediante la cual dos personas se sitúan frente a frente, para una de ellas hacer preguntas (obtener información) y la otra, responder (proveer información)”* (Hurtado, 2000, p. 461). Por lo anterior, se diseñó una guía de entrevista semi-estructurada de cinco ítems para contestar con respuestas abiertas tal como se muestra en la Figura 5.

Figura 5: Encuesta semi-estructurada aplicada para la definición de categorías.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A DECANOS Y DIRECTORES

1 Pregunta: ¿Considera que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le ha ayudado a mejorar la calidad educativa a los docentes del programa?

2 Pregunta: ¿Los procesos de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le permitieron replantear los procesos de enseñanza de los docentes del programa?

3 Pregunta: ¿Considera que las prácticas de la docencia son de calidad a partir del estudio de la especialización?

4 Pregunta: ¿A partir de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria ha ampliado su reflexión y visión sobre lo que son las competencias docentes?

5 Pregunta: ¿Las estrategias didácticas aprendidas en la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria han permitido hacer más fácil los procesos de enseñanza de los docentes del programa?

La entrevista se aplicó a docentes directivos de cada una de las facultades muestra que pudieran expresar sus percepciones; así mismo, esta permitió la generación de discusiones y en consecuencia, la ampliación de la información con el objetivo fundamental de identificar las categorías de análisis con las cuales se podrá comparar el marco conceptual que fue categorizado previamente. Vale la pena decir que bajo esta técnica el instrumento para la recolección de información fue el cuestionario de cinco preguntas (ver tabla No. 9), las cuales no tienden a constituir una verdad absoluta, para recuperar sus experiencias y poder interpretarlas y analizarlas.

Tabla 9: Criterios a explorar desde cada una de las preguntas de la entrevista

Definición de los ítems que conforman la entrevista semi-estructurada

<p>1 Pregunta: ¿Considera que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le ha ayudado a mejorar la calidad educativa a los docentes del programa?</p>
<p>Con el establecimiento de esta pregunta se pretende realizar la definición de la percepción profesional de cada uno de los docentes desde las ideas que se fundamentan en cada semestre que conforman la especialización, de acuerdo a los índices de calidad de la facultad.</p>
<p>2 Pregunta: ¿Los procesos de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le permitieron replantear los procesos de enseñanza de los docentes del programa?</p>
<p>Definir los criterios en los que se fortalecen las habilidades de los docentes en cada una de las Facultades, desde la adquisición de los elementos propios de la pedagogía.</p>
<p>3 Pregunta: ¿Considera que las prácticas de la docencia son de calidad a partir del estudio de la especialización?</p>
<p>Inferir la forma en cómo los procesos de las prácticas docentes permiten que el profesional no licenciado adquiera manejo de los diversos grupos de acuerdo con los fines de la especialización.</p>
<p>4 Pregunta: ¿A partir de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria ha ampliado su reflexión y visión sobre lo que son las competencias docentes?</p>
<p>Establecer el proceso de reflexión que toma en cuenta cada uno de los directivos para mejorar los procesos de actualización y capacitación docente.</p>
<p>5 Pregunta: ¿Las estrategias didácticas aprendidas en la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria han permitido hacer más fácil los procesos de enseñanza de los docentes del programa?</p>
<p>Determinar cuáles son los procesos más destacados empleados en la especialización y que han sido aceptados dentro de los docentes como procesos de mejoramiento profesional.</p>

Para la segunda fase de la investigación, se utilizó otra técnica de recolección de información, la encuesta, debido a que *“permite obtener la información de un grupo socialmente significativo de personas relacionadas con el problema de estudio, para luego, por medio de un análisis cuantitativo o cualitativo, generar las conclusiones que correspondan a los datos recogidos”* (Álvarez, 2007). Por ello, se diseñó una encuesta dirigida a los docentes objeto de estudio, cuyas preguntas se relacionan directamente con las categorías emergentes obtenidas del procesamiento de los datos de la fase uno (ver anexo 1). En la figura 6, se esboza el encabezado de la encuesta para dar una idea general de la forma en cómo se estructuró la misma.

Con relación a la encuesta existen múltiples clasificaciones de cada uno de los cuestionarios, en donde se concatenan en varios tipos comunes tal como lo proponen Arias, 2006; Ary y otros, 1989, Ávila, 2006; Avilez, 2007; Luthaus y otros, 2001; Murillo, 2004 (citados por Corral, 2008) según el tipo de respuesta en:

- Cuestionarios de respuesta cerrada: donde a cada pregunta le corresponde un número finito de alternativas de respuesta, pudiendo ser estas dicotómicas (si-no, verdadero-falso, de acuerdo-en desacuerdo) o policotómicas (referidas a la escala Likert) que emplea siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca, nunca y donde se asigna una puntuación que puede ser del 5 al 1.
- Cuestionarios de respuestas semi-cerradas: donde se incluyen respuestas cerradas y una alternativa abierta identificada con la palabra otro (a).
- Cuestionarios de respuestas abiertas: requieren de respuestas elaboradas por el participante.
- Cuestionarios mixtos: integrados por preguntas abiertas, semi-cerradas o abiertas.

En el presente trabajo se aplicará el cuestionario de respuesta cerrada, empleando la escala Likert por ser ampliamente referenciada en los estudios cualitativos de investigación. Se utilizaron los ítems: Siempre (S), casi siempre (CS), No estoy seguro (NS), algunas veces (A), nunca (N). Figura 6.

La encuesta que se aplicó a cada uno de los profesionales no licenciados en formación, este cuestionario consta de un total de 12 preguntas orientadas a identificar las percepciones y aportes a su proceso de profesionalización.

Como al finalizar la aplicación de la encuesta se abrió espacio para un grupo de discusión, es requerimiento definirlo. Con base a la definición de los grupos de discusión en palabras de Robledo, L., Arcila, A., Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004) que: Es un tipo de investigación que se nutre de las técnicas de conversación, de la entrevista grupal, de los grupos focales y de la entrevista en profundidad, conservando una identidad propia y un papel destacado en la investigación social en general, se utiliza para captar las percepciones y representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas dominantes en un determinado grupo o clase social. Siempre trabaja con el lenguaje en su manifestación oral, el habla, por ser el lugar en donde se articula el orden social y la subjetividad.

Figura 6. Formato de Encuesta

ENCUESTA

Por favor, lea atentamente cada afirmación y señale de la siguiente forma: S = Siempre CS= Casi Siempre NS= No estoy Seguro A = Algunas Veces N = Nunca El registro de su correo solamente se tomará para el conteo de participantes y no reenviarle la información.

- Para quienes son egresados de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria

Apreciados Docentes Reciban un saludo cordial. Con el ánimo de continuar optimizando los procesos académicos e investigativos que adelanta la Universidad La Gran Colombia, hemos tomado como campo investigativo una población representativa de docentes egresados de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de las Facultades de Derecho y de Arquitectura de nuestra Universidad. Para ello, les pedimos muy respetuosamente nos colaboren diligenciando esta encuesta que gira alrededor de las siguientes categorías: Saber pedagógico, Flexibilidad Curricular, Interacción formativa. Interdisciplinariedad Modelo Pedagógico, estrategias didácticas, relación profesor-alumno, calidad educativa, práctica reflexiva y acción pedagógica. Cabe aclarar que se cuenta con la absoluta confidencialidad de los datos aquí suministrados.

Por favor coloque la Facultad a la cual está adscrito

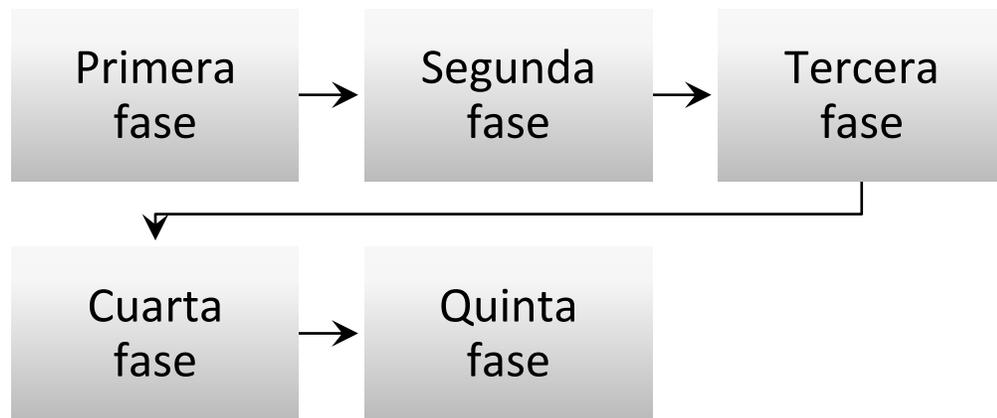
Por favor escriba su correo institucional *

5.7. Diseño y fases de la investigación

El diseño y las fases metodológicas (Ver figuras 7 y 8) se organizaron teniendo en cuenta la meta trazada en cuanto al análisis de la incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia, en las prácticas pedagógicas de los docentes de las Facultades de Arquitectura y Derecho, para considerar si es posible mejorar la calidad de la educación mediante la optimización de los procesos pedagógicos y disciplinares en los procesos de formación de los estudiantes de las facultades.

Con el fin de alcanzar la meta propuesta, las fases formuladas para esta investigación, como ya se ha mencionado en los apartados anteriores, fueron las siguientes:

Figura 7: Proceso de construcción por fases del diseño de investigación.



- **Primera fase:** Se formuló y aplicó la entrevista semiestructurada al equipo docente-directivo de las Facultades objeto de estudio. Con la recolección de esta información, se correlacionan las categorías conceptuales las cuales serían el fundamento para las siguientes fases de la investigación. El análisis de las correspondencias en estas entrevistas fue realizado mediante el software Atlas Ti 6.0.

- **Segunda fase:** una vez identificadas y fundamentadas teóricamente las categorías, se formuló la encuesta que se aplicó a los docentes objeto de estudio, con el fin de identificar la percepción de los mismos, para determinar si la Especialización que habían cursado incidió en su práctica docente. Esta encuesta se analizó también mediante el software Atlas.Ti 6.0.

-Tercera fase: se analizaron los resultados obteniendo las categorías de análisis, definiéndolas como dimensiones para diferenciarlas de las categorías conceptuales, y porque al revisar los resultados se evidenció tener en ellas subcategorías de estudio particular (Ver tabla 10).

Tabla 10. Dimensiones y categorías de análisis

DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS
Educabilidad	Acción educativa
	Formación integral
	Evaluación
Enseñabilidad	Competencias
	Interacción
	Estilo de enseñanza
Pedagogía	Saber pedagógico
	Modelo pedagógico
	Estrategias didácticas
	Flexibilidad curricular
Contexto	Calidad educativa
	Realidad social

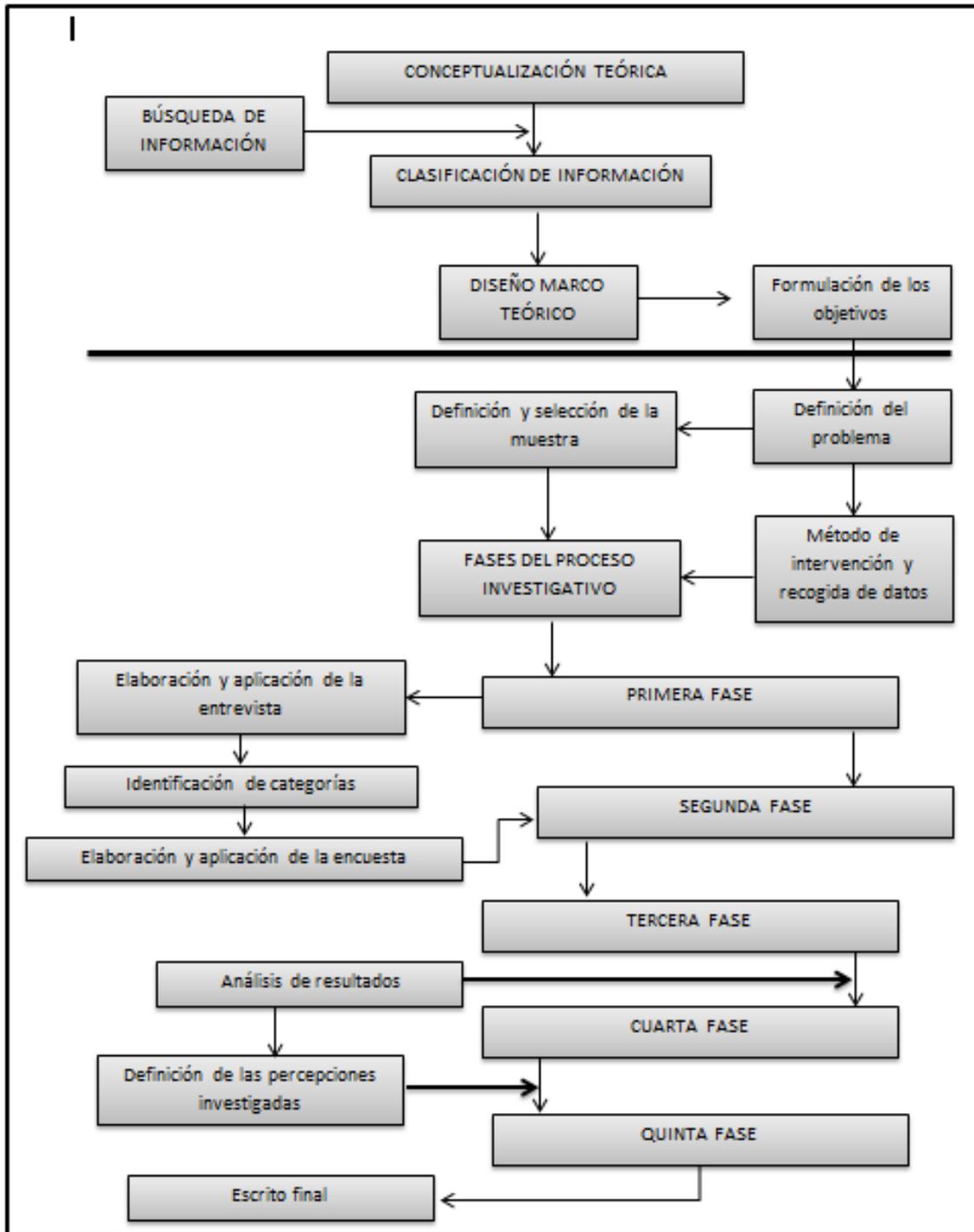
Con las dimensiones se realizó la respectiva triangulación, para establecer las incidencias, tendencias y aportes al presente estudio.

De igual forma se tomaron las respuestas de los grupos de discusión con los mismos docentes que respondieron la encuesta, con ellos se buscaba identificar más de cerca la forma como había incidido la Especialización en sus prácticas, se hizo énfasis en sus experiencias a la luz de estas dimensiones y subcategorías evidenciándose, las reflexiones sobre el saber pedagógico, la formación docente y las herramientas pedagógicas adquiridas en la formación de la especialización, que da cuenta de unas competencias adquiridas en esta experiencia educativa.

-Cuarta fase: se analizan los resultados en firme del proceso investigativo con el propósito de elaborar el escrito final que dará cuenta de los aportes que se generaron del presente trabajo y que fomentan el mejoramiento de los procesos institucionales de la formación docente de profesionales no licenciados.

-Quinta fase: presentación del escrito final en el que se reúnen todos los parámetros que se requieren durante un trabajo de investigación y en el cual desde las conclusiones presenta los aportes generados del proceso a la universidad con miras al mejoramiento del programa de la especialización que emerjan en procesos de cualificación no solo del docente, del programa, sino de la misma universidad.

Figura 8: Diagrama metodológico del proceso de investigación



5.8. Aportes y limitaciones de la investigación

El estudio de la formación docente y el posicionamiento de un saber pedagógico para el docente universitario pueden contribuir especialmente en las siguientes direcciones:

-En la construcción participativa del currículo, al permitir que los problemas planteados, desde un saber hacer en contexto, se solucionen de manera colectiva, al incluir la participación activa del estudiante y la reflexión crítica de un docente formado en pedagogía.

-En la profundización de los debates académicos sobre el estatuto de la pedagogía y su proyección como disciplina que articula y convoca a diferentes disciplinas y saberes para resolver los problemas de la sociedad contemporánea.

-En la consolidación del saber pedagógico como saber legítimo. Desde una perspectiva de currículos incluyentes, el saber pedagógico no solo puede ser un eje importante en la discusión y dinamización del currículo, sino que, además, se postula como un saber determinante y distintivo en la formación de los docentes y en los procesos de enseñanza aprendizaje para consolidar la autoridad pedagógica.

-En las discusiones sobre la formación docente, en las que la pedagogía se constituya en la base del avance científico. Con la pedagogía como base para la formación investigativa de los futuros profesionales, queda abierta la posibilidad de nuevos relevos generacionales de investigadores. Sin un debate pedagógico y un agenciamiento educativo, las prácticas investigativas no se desarrollaran con eficacia. El estudiante o el futuro profesional requieren aprender a reflexionar sobre el *cómo* de la investigación y no quedarse en el *porqué* de ella.

-En la conformación de un marco teórico sólido acerca de la formación docente y la pedagogía como saber pedagógico, que muestre un recorrido lógicamente posible entre una problemática contemporánea, como el modelo de la educación para la economía, y unas alternativas a ese modelo, como la pedagogía como reflexión y crítica, que pueden influenciar y transformar paulatinamente el modelo hegemónico.

-En el aporte metodológico y transformador de no mostrar categorías estáticas, sino demostrar que las categorías pueden emerger de la misma práctica y reflexión docente, lo cual indica que este conocimiento es tan legítimo como las teorías clásicas sobre pedagogía.

-Desde una combinación de enfoque cualitativo y cuantitativo, permite situar la práctica y darle importancia a las dinámicas contextuales para extraer de allí nuevas reflexiones y puntos de partida, en este caso, para la formación docente y el saber pedagógico.

Finalmente, por tratarse de un estudio de caso en particular de dos Facultades de la Universidad la Gran Colombia, no es susceptible de generalización.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Desde el modelo de investigación cualitativo con metodología de estudio de caso, en el que se prioriza el análisis fenomenológico de la realidad, se hizo necesario inicialmente un abordaje cualitativo con el fin de determinar las categorías producto de la entrevista semiestructurada con docentes-directivos, que posteriormente fueron conceptualizadas y corroboradas mediante encuesta, para esta técnica se plantearon seis categorías con una asignación de dos preguntas cada una. Este ejercicio fue determinante en la medida en la que los resultados de las encuestas lograron establecer cuatro grandes dimensiones con sus respectivas subcategorías para su análisis.

Una vez caracterizada la formación docente y la práctica pedagógica en el contexto europeo y latinoamericano a través de la experiencia histórica y pedagógica en el capítulo 1, se pasó a la interpretación de la experiencia pedagógica local mediante las entrevistas en profundidad con el fin de identificar las de análisis provistas desde la práctica pedagógica para el análisis de datos con su respectiva conceptualización. De esta forma en la primera parte de este capítulo se presentarán los resultados y análisis de cada una de las entrevistas y encuestas realizadas y la posterior exposición de las categorías desde su fundamentación teórica, producto de los resultados analizados desde cada una de las facultades sometidas al presente estudio.

Para el análisis y reflexión de los datos obtenidos se hace la triangulación a partir de las fuentes: las encuestas, entrevistas y grupos de discusión demostrados en la descripción de la población. Se tuvo en cuenta, las competencias pedagógicas (descritas anteriormente en el capítulo 5 sobre selección de la muestra), en el docente universitario con relación a la propuesta curricular institucional: se trata de corroborar, si el profesor universitario logra integrar a su práctica el saber pedagógico, y reconstruye

permanentemente su hacer desde el aporte que le ha hecho la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia. Este aporte, a todos y cada uno de los docentes de las Facultades seleccionadas, refleja el logro de los objetivos de la Especialización en relación con los procesos de aprendizaje, entre otros, una comunidad académica apropiada de un modelo pedagógico, una formación integral del educando, un desarrollo de competencias en los estudiantes y docentes, y flexibilidad curricular.

Para la presentación del análisis de resultados se trata cada técnica aplicada desde la similitud y diferencia de los resultados, al demostrar la formación recibida, asumiendo la formación integral, la educabilidad, enseñabilidad, la pedagogía orientada desde las distintas dimensiones: antropológica, axiológica, ético-moral, estética, social, con el fin de responder por el desarrollo humano y a los contextos de las nuevas generaciones en el ser, saber, sentir, saber hacer y aprender a convivir.

6.1. Descripción de los resultados de la entrevista semiestructurada

Sin duda alguna, el papel de la reflexión pedagógica y didáctica en los entornos de educación superior permite no solo fortalecer la calidad educativa sino robustecer la misma práctica pedagógica. Como ya se ha mencionado en los capítulos anteriores, la formación docente y el saber pedagógico, en el contexto educativo de formación superior, acercan aún más a la profesionalización del docente universitario, y permite posicionar y legitimar la profesión docente frente a otras áreas de desarrollo del conocimiento (Fernández-Díaz y González-Galán, 1997).

Estas experiencias y percepciones sobre la interacción educativa entre docentes, estudiantes y administrativos fueron validadas, teniendo en cuenta el tiempo de

permanencia de los interlocutores en la Universidad. Al estar en contacto directo con todos los agentes educativos antes mencionados, los interlocutores escogidos para la primera fase de esta investigación, como se estableció en el capítulo de metodología, actuaron como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo, su rol no consistió en revelar sus propios modos de ver, sino que describieron lo que ha sucedido en su permanencia en la Universidad. En esta perspectiva, se realizaron entrevistas con las cuales fue posible la interacción subjetiva con el decano, el coordinador de programa y director de estudios, tanto del programa de Derecho, como del programa de Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia.

Como antecedente relevante a este estudio, cabe resaltar la investigación dirigida por Ciro Parra Moreno, Inés Ecima Sánchez, María Patricia Gómez Becerra y Fanny Almenárez Moreno (2010) titulada *La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana*, en la que se presentan los resultados de cuarenta y cuatro universidades privadas en torno al tema de la formación docente, indagando directamente las estructuras, métodos, estrategias y procedimientos de las rutas de formación de los profesores universitarios en las universidades privadas colombianas. Como mencionan sus autores, el objetivo del trabajo fue conocer cómo están formando las universidades privadas a sus profesores y proponer criterios y lineamientos generales para el diseño de rutas de formación docente.

En esta investigación, los directivos docentes entrevistados coincidieron en que las carencias pedagógicas de los profesores dificultan la transmisión del conocimiento y hacen complejo el proceso de aprendizaje para el estudiante. Así mismo, consideraron que las estrategias y herramientas de enseñanza que el docente utiliza para desarrollar sus clases inciden de manera directa en la actitud de los estudiantes frente a la carrera y el aprecio hacia sus profesores y la universidad; también indicaron que la calidad de las prácticas pedagógicas es un

factor estrechamente relacionado con la deserción y con los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas ECAES (Parra et al, 2010).

En este sentido, profundizar en una experiencia local resulta determinante para observar con mayor detenimiento las prácticas pedagógicas que se establecen, se dinamizan y se complejizan en la cotidianidad de la experiencia universitaria. Al respecto, cabe resaltar la reflexión realizada por el Decano de la Facultad de Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia, al inicio de la entrevista que se le realizó:

Considero, desde mi experiencia como Decano que la docencia universitaria comporta unos retos singulares de cara a los estudiantes, en tanto ciudadanos de un país en concreto. Algunos de estos retos son asumidos por la Universidad La Gran Colombia desde sus programas académicos y, específicamente, desde la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria. Este es un espacio, que con todo el rigor propio del nivel de posgrados, le da un lugar prominente a la práctica docente como desencadenante de la reflexión. Esta reflexión identifica los elementos constitutivos de nuestro saber pedagógico y dialoga con la tradición y con tradiciones extranjeras. El impacto de este programa académico entre los docentes de Arquitectura ha sido notable, porque es posible afirmar que la deserción en estas carreras tiene una tendencia a disminuir y es evidente el compromiso de los estudiantes con las actividades investigativas y transdisciplinarias de la universidad (Comunicación personal, 13 de mayo de 2104).

Otro aspecto que resalta en la Especialización, como experiencia de formación, es la unificación en el lenguaje de categorías como saber pedagógico, reconocido, por

ejemplo, por el Coordinador Académico de la Facultad de Derecho de la Universidad La gran Colombia, en sus palabras:

Mi papel como coordinador académico no tiene que ver con la fiscalización o la veeduría de la tarea de los maestros, al contrario, tiene un cariz más noble y amable, porque se propone garantizar la proyección y trascendencia de su práctica docente. La Especialización en Pedagogía y Educación Universitaria permite que los profesores en formación reconozcan la urgencia de la acción educativa, como motor de una formación integral de sus estudiantes que pueda ser evaluada en términos cualitativos, insertos en nuestro contexto particular y global; éstos, interpretados como indicadores de la calidad educativa. La experiencia con varios profesores de Derecho, demostró que la formación de los docentes es un camino continuo y permanente que no solo los nutre intelectualmente a ellos, también ellos nutren la Especialización porque el saber pedagógico de cada uno alimenta el de la Universidad y el País (Comunicación personal, 13 de mayo de 2014).

Vale la pena anotar que tanto docentes como administrativos reciben la formación en pedagogía y docencia universitaria, entendiendo que los desarrollos conceptuales hacen parte de toda la comunidad académica (Benedito y Antolí, 1991). En este sentido la experiencia en formación busca llegar a todos los que, de alguna manera, están vinculados con los procesos de formación con el fin de fortalecer el contexto educativo y la calidad de la educación, a esta condición se refirió en Coordinador Académico de la Facultad de Derecho, en los siguientes términos:

Puedo afirmar, en mi calidad de coordinador de programa que educar a los educadores es una necesidad inaplazable porque no es suficiente con las universidades que forman en licenciaturas, ya que el espectro de profesiones es mayor que la oferta de estas universidades. Los maestros en el nivel superior

requieren un conocimiento específico de las competencias y las dimensiones de contexto, cuyo reconocimiento e incorporación en los planes curriculares conducen a una verdadera calidad educativa. Una especialización que reúna estos aspectos fortalece y afirma a los profesores en su práctica docente (...), reconozco que algunas especializaciones son más pertinentes que otras en función de lo que el país reclama. El caso de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria es de alta pertinencia, cuya razón de ser está inspirada en la realidad social que nos interroga como alma máter y a la que debemos dar respuesta. Una práctica docente sin una contextualización veraz, es inoportuna para la nación. Los maestros necesitan empoderarse del saber pedagógico que está construido desde las competencias, las estrategias didácticas y la investigación (Comunicación personal, 13 de mayo de 2014).

Estas afirmaciones coinciden con los hallazgos de la investigación de Parra-Moreno, Ecima-Sánchez, Gómez-Becerra y Almenárez-Moreno, mencionada antes, sobre necesidades de formación de docentes universitarios en el país:

La formación de sus propios docentes es una tarea todavía no realizada por la universidad privada colombiana. Sin embargo, la evaluación de la calidad y la necesidad de aumentar las tasas de retención de estudiantes, así como las tendencias internacionales de la educación superior, han motivado el surgimiento de programas de formación de profesores universitarios. La universidad privada ha ido tomando conciencia de que la calidad docente de sus profesores es un factor determinante para el reconocimiento de la calidad institucional, principal patrimonio de una organización educativa. Sin embargo, esta conciencia todavía no se refleja adecuadamente en el nivel de la micropolítica institucional, pues, a todas luces, son insuficientes los programas y estrategias de capacitación que adelantan las universidades privadas para sus profesores (2010).

La necesidad de formación de educadores universitarios se vio reflejada en los procesos de autoevaluación adelantados en la Universidad, que evidencian una ausencia de herramientas pedagógicas de los docentes para enfrentar problemáticas contemporáneas. Tal problemática se reconoce en la reflexión de la decana de Derecho, Gloria Quiceno, una de las funcionarias con mayor trayectoria en la universidad:

Encuentro indispensable la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, porque ésta contribuye al desarrollo nacional, en virtud de que maestros mejor formados, formarán mejor. Este posgrado se preocupa por incorporar a la dimensión de la pedagogía, una dimensión de contexto, lo cual la robustece para enfrentar las oscilaciones económicas, políticas y sociales del mundo (...). He podido concluir, que una universidad que no pone su atención en los docentes, no solo en la selección y la constante evaluación, sino también al preocuparse por ofrecer programas académicos en el nivel de postgrados que den respuestas a sus necesidades en función de la calidad educativa, se arriesga a estar rezagada del desarrollo científico y académico del país. Por esto, la especialización en Pedagogía y Educación Universitaria ha contado con el respaldo total de las directivas y el entusiasmo de los profesores, especialmente de la Facultad de Derecho (Comunicación personal, 14 de mayo de 2014).

Con respecto a la incidencia de la Especialización en las prácticas pedagógicas de sus docentes, el Decano de Arquitectura expresó lo siguiente:

La educación universitaria en Colombia ha evolucionado notablemente y esto ha incidido en el crecimiento humano de los profesionales; no obstante, aún se requiere continuar en el camino de investigar, identificar y resolver los problemas exactos a los que nos avoca el ejercicio docente. Uno de estos

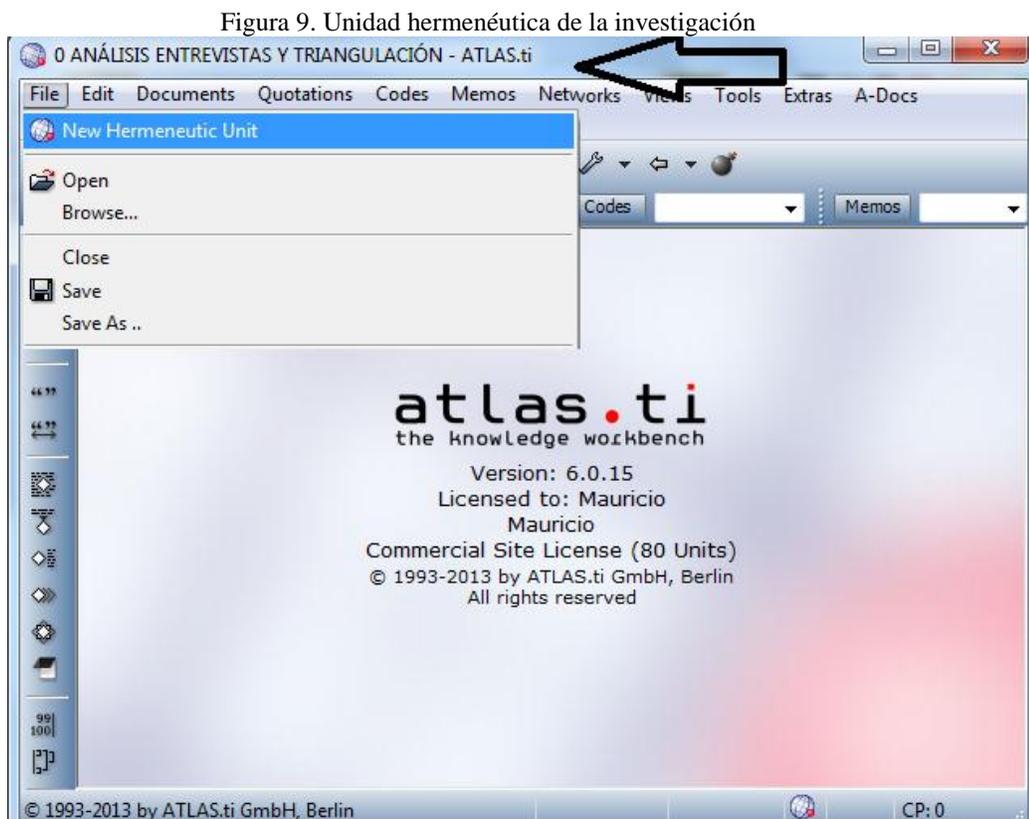
problemas, que quizá es solo la punta del iceberg, es la falta de capacitación en pedagogía de los docentes universitarios; al mismo tiempo se descubren otras aristas, como el énfasis en los requerimientos laborales en la formación en la mayoría de Instituciones universitarias. En ese caso, parece más importante que el profesor sea buen profesional, antes que buen maestro. En esta vía, se ha configurado la Especialización en Docencia universitaria, donde se prioriza en la enseñabilidad y se proponen categorías como objeto de reflexión provenientes de nuestro contexto y de criterios estandarizados de la calidad educativa(...), he podido observar que la mayoría de docentes de nuestra universidad La Gran Colombia, poseen una vasta experiencia y preparación en su área y también una clara y decidida disposición para depurar su saber pedagógico, al ponerlo en relación con otros estilos de enseñanza propios de otras prácticas docentes, esta interacción con sus colegas es posible en un nivel riguroso y académico de discusión. El espacio que la universidad ha provisto para, además de formar a aspirantes a profesores o profesores en ejercicio de otros claustros, contextualizar y afinar la calidad educativa es la Especialización en Educación y Docencia Universitaria (Comunicación personal, 13 de mayo de 2014).

6.1.1. Determinación de categorías con base en la entrevista

Luego de la realización de las entrevistas, se procedió al proceso de codificación y a la posterior categorización de la información, con el fin de agrupar y clasificar los datos que comparten un significado. Estas categorías (dimensiones de análisis ver tabla No.10) se obtuvieron a partir de los datos relacionados que forman campos o familias de conceptos, por lo que fue pertinente la aplicación de la herramienta Atlas.Ti 6.0 que se caracteriza por reconocer estas relaciones en el recurso de las familias de código que utiliza. Esta herramienta, y específicamente, el *software* Atlas.Ti 6.0, se usó para analizar los datos cualitativos obtenidos con la técnica de la entrevista.

Este programa fue diseñado en la Universidad de Berlín para la sistematización de la propuesta de análisis cualitativo de datos, y fue utilizado por Glaser y Strauss (1967), quienes en su texto *The Discovery of Grounded Theory* (El descubrimiento de la Teoría Fundamentada) (1967) detallan la estrategia para recolectar, codificar, analizar y presentar los datos en una investigación. En la presente investigación, el programa Atlas.ti 6.0 se utilizó de la siguiente manera:

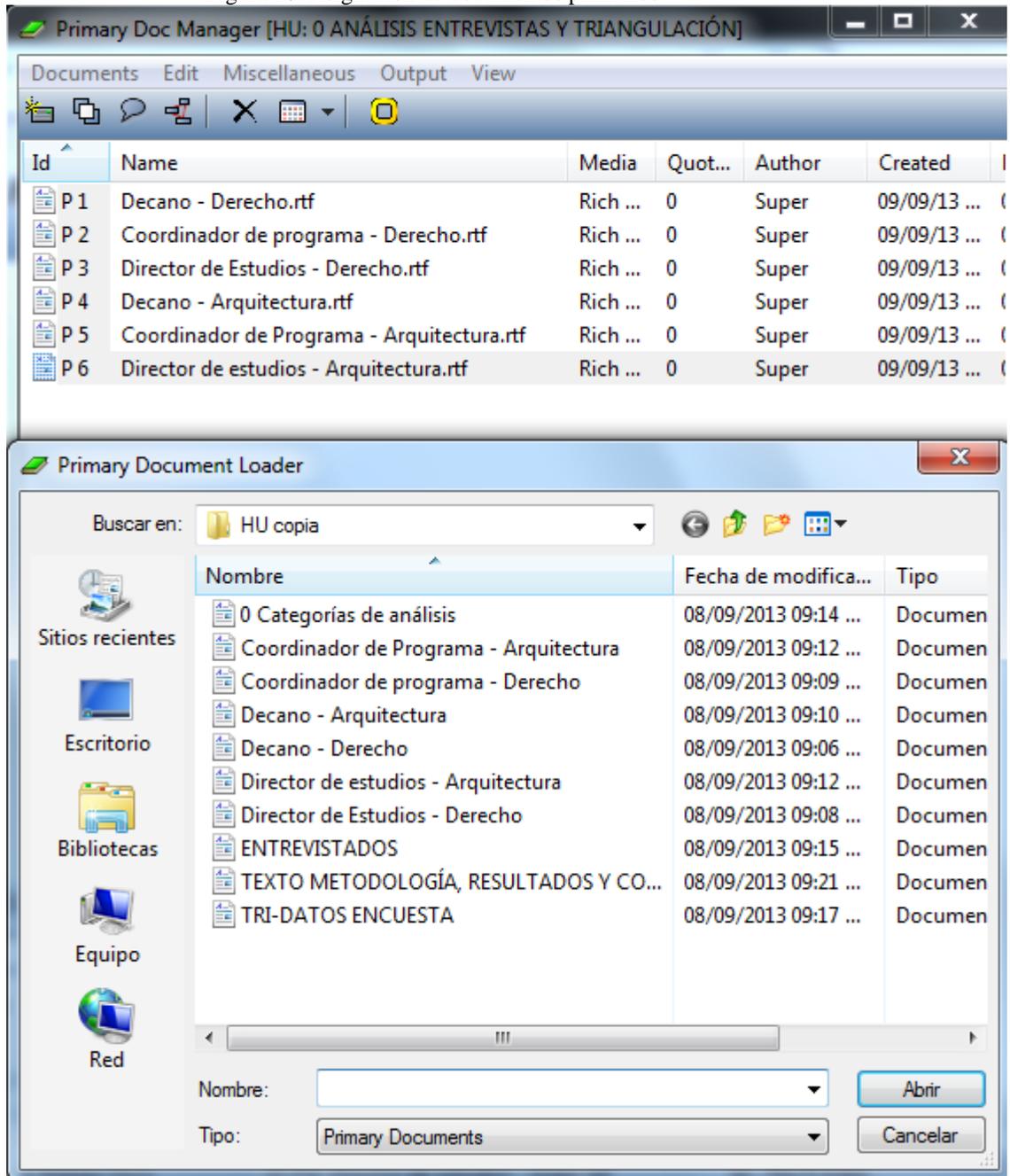
- Creación de la unidad hermenéutica [HU por sus siglas en inglés], a la cual le fue asignado el título "Análisis entrevistas y triangulación", como se observa en la Figura 9.



Fuente: elaboración propia.

- Codificación de los entrevistados e incorporación de los "documentos primarios" (PD, por sus siglas en inglés). Las entrevistas se dispusieron en documentos de texto con formato "rtf". La incorporación se hizo a través del "manager" de documentos como se observa en la figura 10.

Figura 10. Asignación de documentos primarios



Fuente: elaboración propia.

A cada entrevistado se le asignó un código como se observa en el listado generado por el informe ("output") del *software*, registrado en la tabla 11.

Tabla 11. Informe generado por Atlas.Ti 6.0, documentos primarios

<p>PD-Filter: All</p> <hr/> <p>HU: 0 ANÁLISIS ENTREVISTAS Y TRIANGULACIÓN</p> <hr/> <p>P 1: Decano - Derecho.rtf {0}~</p> <p>Comment:</p> <p>Decano de de la Facultad de Derecho = D-D</p> <p>P 2: Coordinador de programa - Derecho.rtf {0}~</p> <p>Comment:</p> <p>Coordinador de Programa de la Facultad de Derecho = C-D</p> <p>P 3: Director de Estudios - Derecho.rtf {0}~</p> <p>Comment:</p> <p>Director de Estudios de la Facultad de Derecho = Dir-D</p> <p>P 4: Decano - Arquitectura.rtf {0}~</p> <p>Comment:</p> <p>Decano de de la Facultad de Arquitectura = D-A</p> <p>P 5: Coordinador de Programa - Arquitectura.rtf {0}~</p> <p>Comment:</p> <p>Coordinador de Programa de la Facultad de Arquitectura = C-A</p> <p>P 6: Director de estudios - Arquitectura.rtf {0}~</p> <p>Comment:</p> <p>Director de Estudios de la Facultad de Arquitectura = Dir-A</p>

Fuente: elaboración propia.

La codificación conlleva a nueva manera de nombrar los documentos primarios, como se registra en la tabla 12.

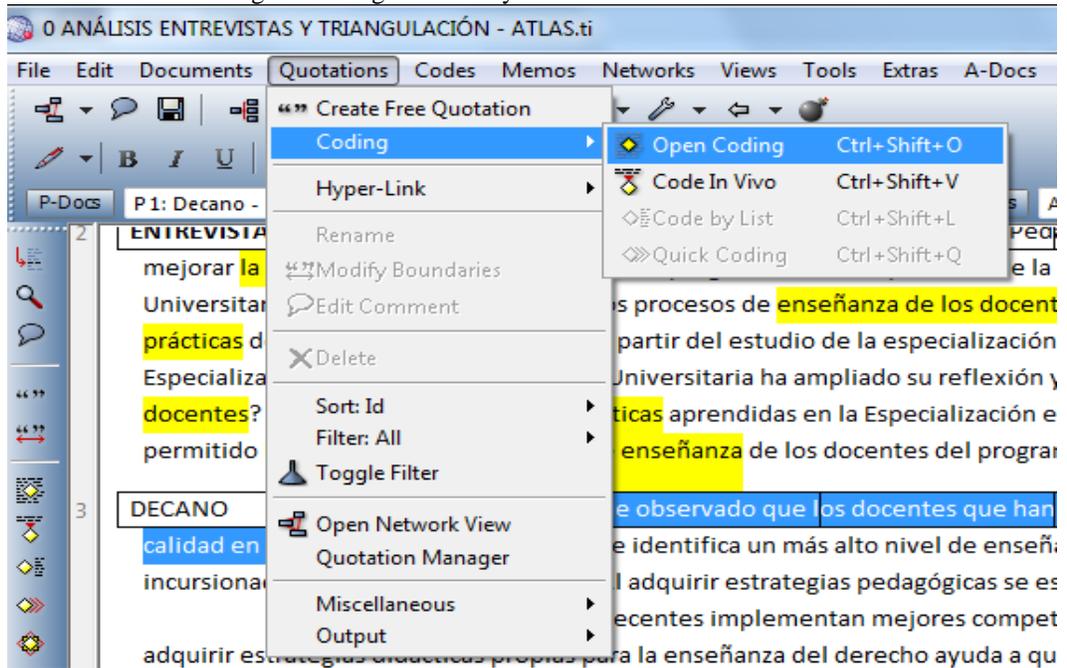
Tabla 12. Codificación de los documentos primarios, informe generado por Atlas.Ti 6.0

PD-Filter: All	
HU:	0 ANÁLISIS ENTREVISTAS Y TRIANGULACIÓN
<hr/>	
P 1:	D-D {0}~
P 2:	C-D {0}~
P 3:	Dir-D {0}~
P 4:	D-A {0}~
P 5:	C-A {0}~
P 6:	Dir-A {0}~

Fuente: elaboración propia.

- La segmentación de los datos se realizó con la opción de citación (*quotations*) que Atlas.Ti 6.0 permite, agrupados por los códigos (codes) como se muestra en la figura 11.

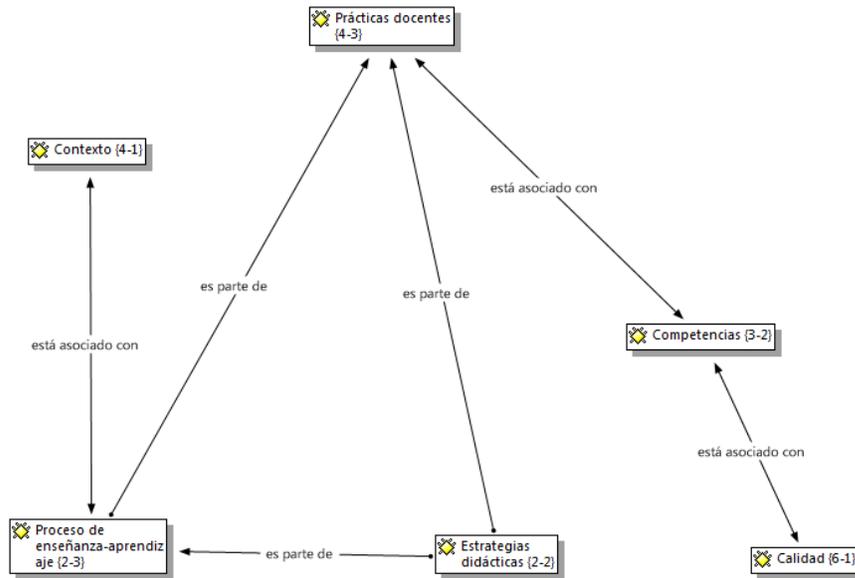
Figura 11. Segmentación y codificación de datos



Fuente: elaboración propia.

Los datos aportados por las entrevistas permitieron asociar las categorías que se muestran en la figura 11

Figura 11. Categorías asociadas con los datos aportados por las entrevistas



Fuente: elaboración propia.

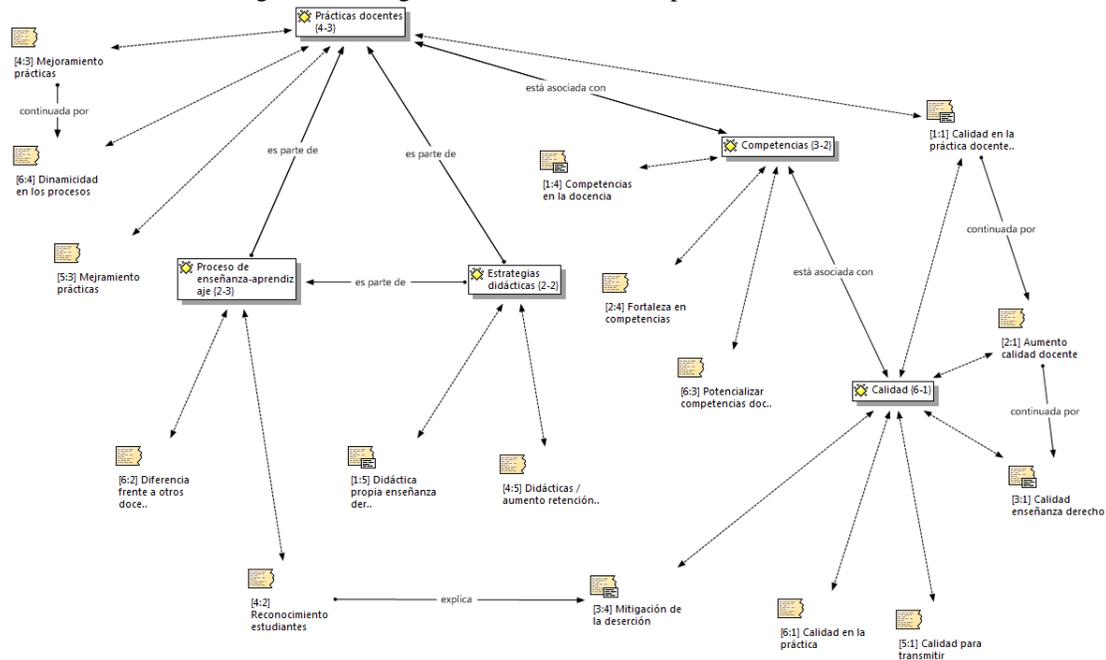
La disposición de las relaciones (direccionalidad de acuerdo con su tipología simétrica, asimétrica o transitiva) se realizó con la opción de "diseño semántico" (*semantic layout*) que Atlas.ti 6.0 permite realizar.

De acuerdo con los datos que soportan las categorías dispuestas en la figura 11, se puede afirmar que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia tiene injerencia en las "prácticas docentes", manifestada principalmente en las "estrategias didácticas" y el "proceso de enseñanza-aprendizaje", además de mostrar un incremento en las "competencias" de los docentes y con ello, la "calidad". De otra parte, es importante, como hallazgo, que el "proceso de enseñanza-aprendizaje", adscrito a la dimensión de "enseñabilidad", como se abordó en el marco

teórico del presente trabajo de investigación, se asocia (fundamentalmente en la Facultad de Derecho) con el "contexto".

La exposición de estos resultados comienza con los datos destacados para las "prácticas docentes" y sus vínculos asociados, como se muestra en la figura 12.

Figura 12. Categorías vinculadas con las prácticas docentes



Fuente: elaboración propia.

Para el presente trabajo se tomará en cuenta la codificación que realiza el programa de Atlas. Ti. 6.0 para cada uno de los integrantes de la muestra objeto de estudio, destacando entre llaves con el primer número el documento asignado para el análisis y con el segundo, el consecutivo dentro del respectivo documento [1,2].

Las prácticas docentes se resaltan en la información de los entrevistados de la Facultad de Arquitectura. De acuerdo con el D-A y el Dir-A "Son más dinámicos los

procesos de enseñanza de los especialistas y redundante en mejores prácticas" [4:3]; [6:4]. De manera similar, el C-A afirmó: "Identificó mejora sustancial en las prácticas de las diferentes asignaturas impartidas por los especialistas" [5:3].

Las prácticas docentes se ven reflejadas en mejores dinámicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, situación diferencial entre los que cursan la Especialización y los que no. Esto se sustenta en la afirmación de Dir-A: *"Identificar mejora sustancial en las prácticas de las diferentes asignaturas impartidas por los especialistas" [6:2].* También, son la nota característica del proceso, de acuerdo con la afirmación del D-A sobre el reconocimiento que de ello hace el estudiantado: *"El estudiantado indica que sí hay una mejora en el proceso de enseñanza por parte de los docentes que ha tomado la Especialización" [4:2].*

La percepción que sobre la calidad de la actividad docente tienen los estudiantes es muy importante, al punto de poder con ello explicar lo que el Dir-D resalta, al señalar la mitigación de la deserción escolar como uno de sus efectos: *"La calidad de la educación que apunta a la formación de competencias prácticas, ha reducido la deserción escolar" [3:4].*

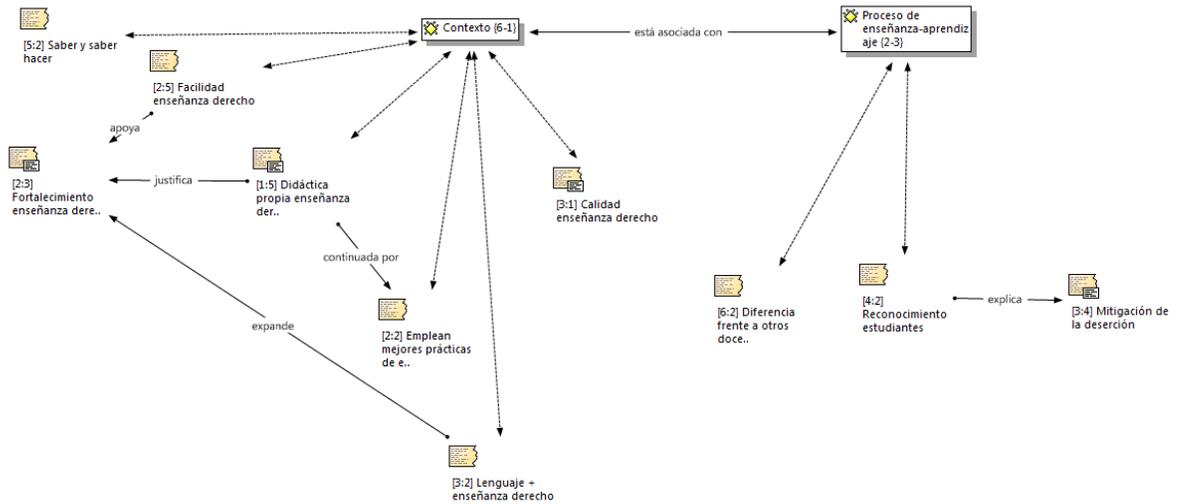
Las estrategias didácticas hacen parte de las prácticas docentes y del proceso de enseñanza aprendizaje, y allí hay un aporte sustancial de la Especialización en las dos Facultades. Por una parte, la aplicación teórica de los contenidos curriculares de la Especialización se llevan a la práctica en lo que D-D señala como propio para la "enseñanza del derecho": *"estrategias didácticas propias para la enseñanza del derecho ayuda a que el conocimiento se imparta con más claridad" [1:5].* Por su parte, el D-A afirma: *"El implementar nuevas estrategias didácticas ha elevado la retención en las diferentes áreas del conocimiento" [4:5].*

Las competencias para el desarrollo de la docencia se mejoran en los docentes que realizan la Especialización. El D-D reconoce que: *"estos docentes implementan mejores competencias como docentes"* [1:4], igual hace el C-D al señalar que: *"son más fuertes las competencias docentes de quienes han incursionado en la especialización"* [2:4]. En la Facultad de Arquitectura, el Dir-A reconoce que las *"competencias docentes se han potencializado a través del estudio de la pedagogía"* [6:3].

Finalmente, en la red se contempla que las competencias y la calidad están asociadas como forma de incremento en las prácticas docentes de los docentes al cursar la Especialización. La respuesta directa de D-D sobre la calidad educativa coadyuvada por la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria permite señalar que: *"los docentes que han cursado la especialización poseen mejor calidad en sus prácticas docentes"* [1:1], afirmación continuada por la información aportada por el C-D [2:1]. En términos de impacto de la Especialización, el Dir-D identificó el incremento en los aciertos reflejados en los resultados académicos: *"se ha elevado la calidad de la enseñanza del derecho, identificado en mejores resultados académicos"* [3:1]. Y el incremento en la calidad por las formas de transmitir el conocimiento y de mejorar la práctica docente, fueron datos aportados por el C-A y el Dir-A [5:1]; [6:1]

Como se mencionó en la presentación de la figura 11, se demuestra que el "proceso de enseñanza-aprendizaje" se asocia con el "contexto", con los datos pertenecientes a entrevistados de la Facultad de Derecho, esto se representa en la Figura 13.

Figura 13. Asociación del proceso de enseñanza-aprendizaje con el contexto



Fuente: elaboración propia.

El C-A resalta que *"la especialización ofrece una alternativa a la formación especializada de docentes universitarios entendiendo la pedagogía no solo como una disciplina teórica, sino también práctica, que integra el saber y el saber hacer"* [5:2]. Allí aparece la importancia de la dimensión del "contexto" con el cual se relaciona el saber pedagógico, toda vez que con el curso de la Especialización se contextualiza y facilita la enseñanza propia del derecho, según lo reconoce el C-D [2:5], además de resaltar C-D que con la Especialización las implicaciones para la Facultad de Derecho se dan en su fortalecimiento [2:3]. Se puede entonces afirmar que con la dimensión del "Contexto", la categoría de "Calidad Educativa" tiene soporte en el reconocimiento de los aportes de la Especialización, en un caso específico como la demanda para la "enseñanza del derecho" [3:1].

La aplicación teórica de los contenidos curriculares de la Especialización, se llevan a la práctica en lo que D-D señala como propio para la "enseñanza del derecho": *" estrategias didácticas propias para la enseñanza del derecho ayuda a que el conocimiento se imparta con más claridad"* [1:5], y se emplean mejores prácticas [2:2].

Finalmente, en lo que respecta a los aportes de la especialización, en la experiencia contextual de la Facultad de Derecho, señala el Dir-D: "*Se ha unificado entre los especialistas un lenguaje pedagógico para la enseñanza del derecho*" [3:2].

6.1.2. Dimensiones y categorías de análisis

Como se mencionaba en la parte inicial de este trabajo investigativo, las dimensiones (categorías de análisis) giraron alrededor de *cuatro núcleos*: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contexto.

De la misma manera, las sub *categorías* tratadas para dichas dimensiones fueron: Acción educativa, Formación integral, evaluación, competencias, interacción, estilos de enseñanza, saber pedagógico, modelo pedagógico, estrategias didácticas, flexibilidad curricular, calidad educativa y realidad social. (Ver tabla 10).

6.2. Resultados del Análisis de subcategorías

A continuación, se sintetizan los principales resultados del análisis de las dimensiones y subcategorías determinadas en el objeto de investigación, para ello se conceptualizan cada una de ellas.

6.2.1 Dimensión de la Educabilidad

En este apartado se define la dimensión de educabilidad, para posteriormente detallar las subcategorías que entran en la misma: acción educativa, formación integral y evaluación.

Con respecto a esta dimensión, se le atribuye a Herbart (2001) tanto la introducción del término "educabilidad", como la situación del mismo en el conjunto de términos desde los que se articula el espacio nocional teórico de la educación.

El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno (...). El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia (...). De la educabilidad volitiva se encuentran rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en los hombres (Herbart, 2001, p. 32).

En la anterior cita, con el término educabilidad, Herbart alude a tres aspectos: la plasticidad, la evolución animal y la relación exclusiva al hombre (categoría humana). Por otra parte, según García Carrasco:

Si mantenemos las peculiaridades de los muchos procesos aludidos, y mantenemos, igualmente, el término educabilidad, este se carga de equivocidad. Para superar tal equivocidad no quedará más remedio que indicar en cada caso a que hacemos referencia (...). Aunque el término herbartiano parece solemne y atractivo padece graves problemas semánticos (1987, p. 22).

A pesar de la universal extensión de la educabilidad y como consecuencia de cierta aproximación de significado entre educabilidad y plasticidad, la construcción teórica sobre la educabilidad se fundamenta desde la consideración de esta cualidad referida siempre al mismo ser humano.

6.2.1.1 Subcategoría “Acción educativa”

Se entiende por “acción educativa” todo proceso liderado por docentes o instituciones que tiende a fomentar e impulsar ejercicios pedagógicos ya sea a nivel inicial o de formación permanente; en dicha acción, se implica la reflexión sobre la práctica educativa, el intercambio de experiencias y la investigación de los docentes. Para muchos autores, la acción educativa, apuesta por la formación científica y creativa de los estudiantes y por el fomento del pensamiento crítico y humano como fundamento de su práctica. Así las cosas, la acción educativa intenta ser un lugar de encuentro para todas las personas, grupos de trabajo y asociaciones interesadas en el hecho educativo y que compartan las preocupaciones por el proceso educativo sea nivel formal o informal. Desde los nuevos movimientos de renovación pedagógica, hoy por hoy, la acción educativa hace explícita una defensa clara e inequívoca de tipo de educación de calidad, que sea laica, pluricultural, comprensiva, científica, artística, creativa y democrática.

6.2.1.2. Subcategoría “Formación integral”

Se puede decir, para efectos de la comprensión de este trabajo investigativo, que se entiende por formación integral todo camino o trayectoria continuos que, de manera hilada y procesual, además de participativa, pretenden desplegar de manera consistente y holística, todas las dimensiones de la persona en sus múltiples dimensiones: racional, espiritual, kinestésico-corporal, afectiva-comunicativa y sociocultural. En este sentido, la formación integral, se orientan hacia la realización satisfactoria de cada persona en su medio social y desde la plenitud de todas sus dimensiones como ser humano.

6.2.1.3. Subcategoría “Evaluación”

Para poder hablar de evaluación es necesario dar claridad sobre lo que se entiende por esta, dado que su significado varía dependiendo del punto de vista: del estudiante y del profesor, así como de la institución como tal; sin embargo, estos puntos de vista coinciden en que la evaluación trata de hacer un seguimiento al proceso de aprendizaje del estudiante, en el que es necesario que se tengan unos objetivos claros y bien definidos alrededor de la implementación de la misma. La evaluación, en sí, debe permitirle al docente, corregir y mejorar el aprendizaje del estudiante, sin sea vista como un elemento para “perder” o “ganar” una materia.

Tener claridad de la importancia de la evaluación y de todos los elementos que se pueden medir su implementación, garantiza adecuados procesos de formación en los estudiantes, ya que esta no solamente permite medir los logros o conocimientos alcanzados por el estudiantes, sino también, y previo a ello, dar cuenta de los niveles en los que se encuentra un estudiante con respecto a determinado tema; con base en ello, el docente fundamenta o reformula la propuesta de enseñanza diseñada, haciendo énfasis en los elementos en los que tiene mayor dificultad el estudiante.

Si la evaluación es concertada de manera adecuada con el estudiante, éste tendrá la posibilidad de, entre otras cosas, detectar sus dificultades, comprender su proceso de aprendizaje y hacer revisión de sus estrategias de estudio; de igual manera, el docente tiene la posibilidad de autoevaluarse en su ejercicio profesional, y determinar si lo planeado ha sido alcanzado por el estudiante. Por lo tanto, la evaluación es una construcción conjunta y parte fundamental del proceso de formación, es decir una estrategia que apoya de manera significativa el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

6.2.2. Dimensión de la Enseñabilidad

En la actualidad se pueden ver muchos avisos publicitarios que promocionan y garantizan el aprendizaje de un idioma en un tiempo récord, así como instituciones que garantizan formar profesionales completos en menos tiempo de los ofrecidos por otras instituciones de mayor trayectoria; sin embargo, es necesario tener dudas con respecto a los métodos que se implementan para garantizar lo que ofrecen; pues, enseñar no es simplemente un intento de entregar determinada información, que de hecho actualmente se puede encontrar en la internet, dado que el conocimiento y la comprensión de la información no se dan con el hecho de leerla. El acto de enseñar está inmerso dentro de la práctica del docente, quien abre las dimensiones del conocimiento a través de estrategias didácticas que le permiten al estudiante interactuar con lo que se le ofrece y, de esta manera, tener la capacidad de aprender.

La enseñabilidad, por lo tanto, es una mezcla de ese interactuar, con el interés investigativo que nace en el estudiante; el cual, incentivado por el docente, puede combinar una serie de elementos tales como la comunicación, las emociones, los sentimientos y las actitudes, y en el que el docente es consciente de que existe reciprocidad y crecimiento mutuo con el estudiante, logrando de esta manera, una transformación constante del acto pedagógico, en el cual se da pero también se recibe.

Gil Ospina (2012) asegura, por otra parte, que la enseñabilidad es un rasgo derivado del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus atributos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina puede o debe enseñarse. En términos generales, la enseñabilidad debe responder a la pregunta básica sobre el por qué una ciencia o disciplina debe enseñarse de manera diferente a otra. Esto requiere fundamentarse al menos en tres dominios de conocimientos imprescindibles: las condiciones de enseñabilidad de cada disciplina, el enfoque o teoría pedagógica que inspira el proceso y la identificación-descripción de las

condiciones psico-culturales que enmarcan la mentalidad del estudiante respecto de su propio aprendizaje.

Igualmente, se define la enseñabilidad como la posibilidad que tiene cada ciencia o cada área del saber de ser enseñada de acuerdo con los métodos y técnicas de su construcción original; con la aprehensión del conocimiento específico de un área del saber, así como de los métodos, técnicas y procedimientos que le son inherentes, con la lógica de la comprensión y con la explicitación de la estructura profunda de un área del saber.

6.2.2.1. Subcategoría “Competencias”

Dentro de los muchos significados que posee la palabra ‘competencia’, se encuentra el de aptitud unida al concepto de idoneidad. En primer término, competencia en tanto aptitud es un tipo de capacidad humana (Tünnermann, 2003); capacidad consistente en hacer algo, para producir algo palpable. En la competencia algo viene a la existencia y se evidencia en una obra. Las competencias se ubican, pues, en el plano de los comportamientos que consisten en hacer, no en el plano del pensar ni del sentir afectivo.

Comprender que la naturaleza humana, y propiamente la capacidad del cerebro, puede contar con diferentes habilidades, las cuales se dan gracias a la práctica y la constancia, permite tener claridad en que las competencias, en sí, son una construcción de las constantes conexiones neuronales que el individuo crea alrededor de su campo de formación y que su aprendizaje está fuertemente influenciado por la motivación y el interés, siendo estimulado por el ambiente y, fundamentalmente, por todo aquello que le ofrece su entorno cultural; por ejemplo, no es raro escuchar que un niño de trece años nacido en Suiza, a esa edad tenga la capacidad de hablar de manera natural cuatro o cinco idiomas, mientras que un niño de la misma edad en Colombia, solo domine el

español; esto es debido al entorno cultural y social en el que cada uno ha crecido. De igual manera, las competencias profesionales serán altas o bajas dependiendo de los estímulos recibidos y de los retos a los que sea enfrentado el profesional en formación y, lógicamente, de sus propios intereses.

Las competencias deben entenderse desde un enfoque sistémico como desempeños integrales para resolver problemas del contexto con base en el proyecto ético de vida (Tobón, Pimienta y García-Fraile, 2010). Las competencias son un conjunto articulado y dinámico de conocimientos habilidades, actitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de las actividades cotidianas dentro de un contexto determinado.

De la misma manera, es conveniente recordar que, en todo el mundo, cada vez es más alto el nivel educativo requerido a hombres y mujeres para participar en la sociedad y resolver problemas de carácter práctico. En este contexto, es necesario una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para la manera de vivir y convivir en una sociedad que cada vez es más compleja; por ejemplo el uso de herramientas para pensar como: el lenguaje, la tecnología, los símbolos y el conocimiento, y la capacidad para actuar en un grupo diverso y de manera autónoma.

Para lograr lo anterior es necesario que la educación replantee su posición, es decir, debe tomar en cuenta las características de una competencia como son: saber hacer (habilidades), saber (conocimiento) y saber ser (valores y actitudes) (Coll, 2000).

Las nuevas tendencias educativas incluyen algunas competencias básicas en tanto que elementos principales del currículo como referente para la evaluación. Las competencias básicas deben ser adquiridas por todos los alumnos y provoca un replanteamiento de los currículos con un enfoque global del aprendizaje. Esto conlleva,

a su vez, un cambio de la metodología docente para que el alumno adquiriera estas competencias en la totalidad de las áreas (Ibáñez, 1994).

Las ocho competencias que deben estar presentes en el currículo y que deben ser obtenidas por todos los estudiantes, incitando un replanteamiento de los currículos con un enfoque global del aprendizaje y, a su vez, llevando a un cambio de la metodología docente para que el estudiante las adquiriera en la totalidad de las disciplinas son:

- Competencia matemática.
- Competencia en comunicación.
- Competencia artística y cultural.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

6.2.2.2. Subcategoría “Interacción”

Un elemento fundamental para un adecuado desarrollo de la interacción dentro del aula de clase tiene que ver con un compromiso mutuo entre docente y estudiante, no es posible interactuar si una de las dos partes, no tiene un leve conocimiento de los temas a tratar, para ello es tarea del docente invitar al estudiante no solo a documentarse y leer, sino que además motivar a escribir, a plasmar con sus propias palabras la comprensión de aquello que lee, una vez hecho ese ejercicio, se pueden realizar foros de discusión dentro del mismo aula de clase, que permitan interactuar adecuadamente, con un interés formativo y enriquecedor para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Este formato particular de la interacción dentro del aula, consecuentemente incide en los procesos de aprendizaje y de construcción cognitiva. A fin de esclarecer estos procesos, realizaremos una diferenciación entre: un evento comunicacional, por lo cual entenderemos una situación comunicativa específica, como por ejemplo los trabajos en pequeños grupos o las clases expositivas y los formatos de comunicación, los cuales refieren a los patrones de intercambio típicos que no dependen del evento en particular ya que pueden aplicarse a diferentes situaciones.

6.2.2.3. Subcategoría “Estilo de enseñanza”

Esta subcategoría, también conocida como “estilo educativo”, se focaliza no solamente en el aprendizaje como tal, sino también en la forma en la que cada persona se implica en su propio proceso educativo; de aquí que se le concedan un carácter social a la misma.

Los educadores, de forma expresa o tácita, usan la indagación para saber cómo es el educando; de esta manera, utilizan este conocimiento para proyectar cuáles son las habilidades y competencias que deben desarrollar en los mismos estudiantes. Algunos autores, entre ellos Fisher y Fisher (1979), puntualizan que la enseñanza es un "*modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza*" (citados en Alonso, 1997, p. 59); así mismo, Grasha (1989) afirma que el estilo de enseñanza es un modelo particular que debe implicar creencias, conductas y necesidades que cada docente pauta en el aula de clase.

6.2.3. Dimensión de la Pedagogía

La pedagogía, entendida como dimensión, aglutina aspectos positivos de diversas teorías y estilos prácticos llevados a cabo en todos los continentes y países. Su pilar básico es el siguiente: el estudiante es el centro del propio proceso de enseñanza-

aprendizaje; por lo tanto, es necesario fortalecer su autoestima y desarrollar las competencias básicas fundamentales. Este es el eje de referencia para todas las definiciones y procedimientos desarrollados.

En consecuencia los docentes, la institución educativa y los organismos de dirección educativa territorial asumen el reto de organizarse y garantizar su acción en función del éxito escolar de sus estudiantes. Según el Manual Operativo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la orientación del programa se enfoca en hacer posible la obtención de buenos resultados del educando: para lograr esto se estructura en pequeños pasos, proyectos y subproyectos, mediante los cuales él camina hacia el éxito (2004, pp. 9-12).

Las prácticas pedagógicas pueden concebirse como aquellas mediante las cuales los pedagogos proporcionan, organizan y certifican un encuentro y un vínculo entre los estudiantes y el conocimiento. Las prácticas educativas son enormemente complejas, porque en ellas se articulan demandas sociales, políticas y deseos individuales; cuestiones relativas al saber y los saberes, vínculos con la institución, trayectorias profesionales de los docentes e historias de los estudiantes, y una profusión de otras cuestiones que están presentes en cada uno de los docentes y en cada aula. Por esto, algunos autores recalcan que una práctica pedagógica jamás es igual a otra.

6.2.3.1. Subcategoría “Saber pedagógico”

El saber pedagógico, según el aporte de la escuela de la historia de las ideas pedagógicas representada por Zuluaga (2007), es una subcategoría de análisis que contribuye a rastrear el desarrollo de nociones y conceptos en la educación actual, y que procura registrar su aparición de forma histórica, contextualizándonos para comprender las

dinámicas educativas del continente latinoamericano en este caso y de cada país en particular. Además, sugiere construir un pensamiento educativo propio que sea capaz de dialogar con otras culturas y tradiciones educativas, así como estudiar la forma en que se han apropiado estas tradiciones o paradigmas.

En tanto que es noción metodológica, el saber reúne conceptos como el de práctica pedagógica, didáctica, ciencias de la educación, pedagogía y currículo. Esta “reunión”, que sería más bien relación, obliga a estudiar la influencia de las tradiciones educativas a nivel mundial en las formas de educar y de hacer pedagogía en cada nación latinoamericana, especialmente en la introducción de los conceptos de didáctica, formación, pedagogía, currículo, de la tradición alemana y de las ciencias de la educación, según la tradición francesa; así mismo, la tradición anglosajona de corte tecnicista e instrumental por la vía de la tecnología educativa, desde la que se estudia el currículo y la tradición de la teoría crítica de la educación que sustenta los términos pedagogía crítica, pedagogía intercultural y currículo como proyecto de investigación.

6.2.3.2. Subcategoría “modelo pedagógico”

Se denomina modelo pedagógico a la construcción teórico formal que, cimentada científica e ideológicamente, dilucida, delinea y concierta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. La definición revela las funciones del modelo: interpretar que significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada, y en la que se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva–heurística, y diseñar qué significa proyectar, delinear los rasgos más importantes, en la que se evidencian las funciones aproximativa y extrapolativa - pronosticadora.

Según Flórez (2005), los modelos pedagógicos han planteado, tradicionalmente, aspectos generales de la educación y para la educación; pero, explícitamente, no detallan ni discierne cuál es la esencia misma de la enseñanza, por el contrario su propósito es reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas y bajo qué reglamento disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. Históricamente la preocupación de los modelos pedagógicos ha sido la de adaptar y cultivar en los jóvenes las ideas, cualidades y virtudes vigentes en la tradición o extraídas del pasado clásico-humanista.

6.2.3.3. Subcategoría “Estrategias didácticas”

Entre las muchas definiciones que existen de esta subcategoría, se puede decir que algunos autores concuerdan en decir que consisten en todo un conjunto de aspectos relacionados con la organización y proyección de múltiples aspectos relacionados con el ejercicio educativo; para ello, se utiliza todo un acumulado de operaciones, orientado a obtener múltiples logros pedagógico, así como a optimizar los efectos benéficos en el terreno de la educación.

A diferencia del solo método, sobre la estrategia didáctica se puede decir que es maleable y puede variar fácilmente de acuerdo a los objetivos trazados. Para algunos, entre ellos Gómez (2010), la estrategia es, primordialmente, una pauta de acción o un camino a recorrer, desde la intención por obtener determinados resultados en el campo pedagógico. Cuando se coloca en práctica la estrategia, se puede decir que la mayoría de acciones poseen un cierto sentido, pues están direccionadas por un método determinado.

Para el célebre pedagogo Avanzini (1998), una buena estrategia didáctica, es aquella que combina tres elementos fundamentales: el primero, relacionado con las finalidades que caracterizan al tipo de estudiante en su contexto cultural y social; segundo, aquel que viene dado por la forma en la que se percibe la ordenación lógica de las distintas asignaturas, y el tercero y último elemento, son los contenidos y conocimientos, los cuales se deben conformar mediante la definición del mismo proceso educativo bajo la directa ascendencia de la estrategia.

6.2.3.4. Subcategoría “Flexibilidad Curricular”

La flexibilidad curricular se refiere a la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un programa educativo, lo que implica que el estudiante pueda cursar alguna de las asignaturas del área general en las diferentes divisiones académicas y la extensión universitaria que la oferta, incluso en otras instituciones del país y del extranjero. La flexibilidad entendida desde quien aprende, se refiere a la posibilidad de elegir o seleccionar la forma, el lugar y el momento de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades (Zabalza, 1991). Desde el punto de vista de quien enseña, implica el incremento en el apoyo a los estudiantes mediante tutorías y el uso de distintas formas y técnicas que favorezcan los aprendizajes autónomos; implica también que sea facilitador de espacios de reflexión y análisis; así como que el docente acerque al estudiante a situaciones reales para que pueda comprender el quehacer de su profesión.

6.2.4. Dimensión de Contexto

Se denomina contexto al conjunto de factores externos como el medio físico y social donde se inserta la educación, las características y demandas del ambiente socio-

económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y la relación con otras instituciones, entre otros; los cuales impactan en los mismos procesos educativos y condicionan, de alguna manera, la gestión y el accionar de los docentes.

En el caso del ámbito educativo, existen representaciones sociales que hacen percibir de determinada manera a los actores y los contextos educativos; a menudo inclusive esa mirada lleva a homogeneizar la situación, a ignorar diferencias al interior de la propia cultura, de la institución educativa y del grupo, y a naturalizar una determinada concepción sobre cómo deben ser los hechos.

Los agentes educativos, comúnmente, realizan lecturas del contexto que permiten una comprensión de lo que sucede y una reconstrucción histórica destinada a arrojar claridad sobre el mismo presente (Prieto-Castillo, 1990, p. 41). Dichas lecturas están tamizadas por la percepción; la cual refiere a una serie de operaciones que implican interpretar aquello que se mira a través de las representaciones que se generan al interior de la propia cultura. La percepción, entonces, no es una lectura ingenua de la realidad (Prieto-Castillo, 1990). Este proceso opera en el momento de la observación, de la apreciación de lo observado y en la toma de decisiones sobre la actuación.

6.2.4.1. Subcategoría “Calidad Educativa”

La calidad educativa es un concepto multidimensional que puede ser operativizado en función de variables muy diversas. Algunas de las opciones, frecuentemente utilizadas según Garvin (1984) y Harvey y Green (1993) para determinarla son: como perfección o mérito, como excepción o exclusividad, como transformación o cambio que se centra en el tipo de evaluación y como la adecuación a determinados propósitos y metas; en este último se hace mayor énfasis en los fines propuestos (como se cita en García Ramos, 1992).

Desde épocas anteriores, se ha generado cierta inquietud por identificar los rasgos que caracterizan los sistemas educativos eficaces o exitosos. La visión clásica de este problema plantea que la calidad de un centro educativo depende, fundamentalmente, de sus elementos personales, es decir, de sus docentes y estudiantes. Las escuelas eficaces son aquellas que tienen buenos docentes y buenos estudiantes y donde, por tanto, cabe esperar excelentes rendimientos. Se ha demostrado que esta suposición —aunque parte de un principio que inicialmente es cierto— es inexacta, ya que en escuelas con disímiles recursos humanos se obtienen los mismos o idénticos resultados. Numerosas investigaciones sobre el tema de “universidades eficaces”, en años anteriores, han tenido como finalidad común tratar de aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implementar en otros y así paliar las desigualdades existentes en los resultados. En esta línea se orientan los trabajos de muchos pensadores en el tema, entre ellos, Mortimore (1988) y Creemers y Scheerens (1989).

Edmonds (1979), identifica los cinco componentes que presentan mayor correlación con la eficacia de una escuela tomando como criterio el rendimiento de los estudiantes, medido a través de pruebas estándar: liderazgo del director y atención que presta a la instrucción, grandes expectativas de los profesores sobre los estudiantes, énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas, control continuo de progreso del estudiante, y clima ordenado y seguro en el centro. Los trabajos de investigación posteriores, realizados en esta línea, constatan que la eficacia de un centro depende — además de los factores señalados— del clima y la cultura de la institución, y que este clima y/o cultura está, a su vez, mediatizado por factores que dependen del modo cómo realizan la gestión los órganos de gobierno del centro y, especialmente, su director. La aplicación de la teoría de la cultura organizacional al ámbito de las instituciones

educativas (Greenfield, 1975) ha supuesto un nuevo enfoque del concepto de eficacia y de los factores que contribuyen a la misma dentro de los centros escolares.

6.2.4.2. Subcategoría “Realidad social”

Hablar de realidad social, puede llegar a ser algo complejo, porque la realidad, en sí, es la interpretación misma que cada persona le da a su entorno, y en esto influyen factores como su condición de salud, económica, familiar y patrimonial; sin embargo las realidades particulares se unen, constituyendo características similares entre los individuos, lo cual da forma a la realidad social, y es así como se empieza a construir un pensamiento colectivo entorno a las necesidades comunes, las cuales al no ser suplidas, se ven reflejadas en las manifestaciones y paros que en ocasiones realizan algunos sectores de la sociedad.

El problema de este tipo de manifestaciones surge cuando estas se desbordan, perdiendo su esencia y destruyendo todo alrededor, con el justificante de que es el momento del cambio. Es aquí en donde los docentes juegan un papel importante en el acompañamiento de los estudiantes hacia una comprensión amplia y completa de la realidad social.

Debido a la gran variedad de miradas conceptuales que se dan en el entramado de las mismas ciencias de la educación y en las ciencias sociales y humanas en general, los diferentes modelos metodológicos que se emplean en la investigación social y educativa, suministran el marco de referencia, así como la justificación lógica, para sondear los elementos y operaciones por los que se enuncian los problemas de la misma investigación educativa, tratando de dar respuestas a los mismos y procurando evaluar su conveniencia y profundidad.

6.3. Descripción de los resultados de la Encuesta

La aplicación de la estrategia metodológica de la entrevista en profundidad permitió codificar y conceptualizar las dimensiones y las subcategorías que resultaron del análisis realizado con Atlas.Ti.6.0; conceptualización que funge ahora como teoría; por lo cual fue indispensable formular una encuesta, con dichas dimensiones y subcategorías, para constatar, en la práctica, la incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria en las prácticas de los docentes de las Facultades Arquitectura y Derecho. En este orden de ideas, se encuestaron 181 profesores de tiempo completo y medio tiempo de las Facultades mencionadas (ver anexo 1. Formato de Encuesta).

Como aspectos más relevantes del análisis estadístico de la encuesta se exponen los siguientes (la tabulación de esta y el análisis estadístico completo se puede ver en el anexo 3).

Al realizar el análisis estadístico (ver anexo 3), se establecieron correlaciones entre las preguntas, por ello, el análisis de las mismas, se presenta con base en estas correlaciones. Las interpretaciones más relevantes entre las preguntas de la encuesta son las siguientes:

En cuanto a la subcategoría calidad educativa, plasmada en los instrumentos utilizados, se evidenció, de acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas y en los datos cualitativos arrojados por las entrevistas y triangulados con aquélla, que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, se considera como un programa para obtener beneficios en términos de “calidad educativa”; el ítem que más se repitió fue “siempre” con una frecuencia del 81,2% de la muestra, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia el valor más alto de la escala. Al no ser calificada por ninguna persona con valor

negativo ni regular, se considera que la Especialización es de alta calidad educativa, lo cual se revalida en las respuestas homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción sobre los aportes que da la Especialización en cuanto al perfeccionamiento de los procesos referidos a la optimización de la calidad educativa.

Lo mismo sucedió con los datos de la entrevista. Las observaciones sobre las aportaciones de quienes realizaron la Especialización, incluyen menciones con expresiones como "mejoramiento", "mejor calidad", "dinamicidad" en los procesos, "ayuda", se "ha elevado", entre otras menciones, que denotan la optimización de la calidad educativa.

Dicha calidad, se expresa de manera especial en algunos indicadores que identifican a la Especialización: desarrollo integral de los estudiantes, satisfacción de las necesidades de los estudiantes, acceso oportuno a la información solicitada por los estudiantes y excelencia académica del cuerpo docente. De la misma manera, otros indicadores que apuntan a perfilar que la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia es de alta calidad es el rendimiento académico de los estudiantes, la participación activa y creadora de los estudiantes, la libertad del estudiante en su trabajo y el nivel de maestría profesional de los mismos docentes que acompañan los procesos.

En cuanto al elemento investigativo, los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas en el instrumento de encuesta aplicado a los docentes permiten establecer que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria "siempre" les ha contribuido, desde sus métodos pedagógicos, a optimizar la calidad del proceso investigativo. La corroboración de estos datos se confrontó con los datos cualitativos aportados por las entrevistas (Jornet, Suárez y González-Such, 1989). Lo anterior se evidencia en tanto que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria,

favorece la investigación científico-tecnológica, como generación de nuevo conocimiento en un campo disciplinar respectivo (Derecho y Arquitectura) y, además, desde una mirada interdisciplinaria y transdisciplinaria, como es la tendencia actual.

Los resultados obtenidos por este tipo de actividades de investigación desarrolladas en la Especialización se ubican en el contexto de la vanguardia del conocimiento de frontera o conocimiento que ayuda a traspasar los contornos de comprensión de las ciencias jurídicas y de arquitectura. Así mismo, apuntan a la solución de problemas sociales, sobre los cuales las respectivas disciplinas y profesiones en cuestión (Derecho y Arquitectura), están resignificando constantemente. De esta manera, el docente de derecho que toma la Especialización, investiga, por ejemplo, sobre los tipos de problemas jurídicos, reinterpretando y revaluando sus marcos teóricos y doctrinas legislativas, a fin de darles explicación, comprensión, intervención y control a estos fenómenos de la realidad social.

Por otra parte, esto se evidencia en la forma en la que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria ha ayudado a los estudiantes a confrontar los problemas sociales que causan malestar e inconformidad, en este caso en el mundo del Derecho y de la Arquitectura, a problemas científicos, los cuales están directamente conectados con las teorías y doctrinas, que no son otra cosa que los marcos de referencia interpretativos que ofrece el conocimiento científico precisamente a esa realidad problemática. Así las cosas, se puede concluir que la Especialización favorece el desarrollo del espíritu investigativo y científico, desde el planteamiento, reformulación y esbozo de nuevas teorías científicas, sin las cuales sería imposible la acción e intervención de la misma realidad.

Con relación a la subcategoría “calidad educativa”, de acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas en el instrumento, se concluye que

su valor fue “siempre”, es decir que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, aporta elementos valiosos para que los docentes tengan un alto nivel de pertenencia a su rol como educadores. En la encuesta aplicada, se indica que frente a esta categoría, el ítem que más se repitió fue “siempre” que equivale casi al 80% de la muestra. Este sentido, la calidad educativa, en el contexto de la Especialización, se ve reflejada en la apuesta que hace la misma desde sus procesos pedagógicos, por convertirse en un espacio significativo para los docentes de distintos contextos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de tal forma que se han ido apropiando de los contenidos de la cultura, mundial y local, construyéndose como sujetos en la sociedad y desarrollando su autonomía, su autogobierno, su libertad y su propia identidad.

Así mismo, la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, dentro de su oferta educativa, en su currículo y sus métodos de enseñanza, ofrece la posibilidad de flexibilidad para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales, en este caso de las Facultades de Derecho y Arquitectura.

Frente a la pregunta de si la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria les ha hecho visualizar a los docentes en Arquitectura y Derecho su profesión como una “labor social”, según los resultados obtenidos en el instrumento aplicado, el ítem que más se repitió fue “siempre”; aspecto que hace notar la gran importancia que le conceden los mismos estudiantes a su ejercicio docente como compromiso social con la sociedad actual. Esto se explicita en la insistencia que se hace a lo largo de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Gran Colombia, por visualizar a la misma función del docente universitario como un agente transformador de contextos, contenidos y procesos, en los que el mismo no se conforma con enseñar conocimientos que pueden tener vigencia limitada, sino que, con gran

sentido de pertinencia, reconoce comprensivamente las condiciones propias de cada estudiante que accede a la especialización para atenderlo desde sus especificidades; dichas condiciones incluyen sus ambientes sociales y familiares, desde la concepción de compromiso con la realidad sociocultural del docente contemporáneo.

De la misma manera, este ítem, indica que la Especialización les facilita a los estudiantes el aprender a aprender de una manera autónoma, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal, mediante actividades críticas que puedan aplicar en su contexto; no limitándose a realizar un proceso de recepción pasiva de memorización de la información. Por otra parte, la diversidad de los estudiantes y de las situaciones educativas que se presentan en la actualidad, debe forzar al docente a utilizar diversos recursos didácticos y estrategias para personalizar la acción docente, teniendo siempre presente el trabajo en academia, y una actitud investigadora en las aulas, la que motiva de la misma manera a los estudiantes a desarrollar sus habilidades socio-afectivas y comunicacionales.

Frente a la pregunta de si la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria ha contribuido a la transformación de las prácticas pedagógicas del docente de Derecho y Arquitectura, la mayoría de encuestados, en un 70.2%, respondió que está “siempre” contribuyó a innovar y transformar sus prácticas pedagógicas. También se da este reconocimiento en las entrevistas aplicadas. Este sentido de transformación e innovación de las prácticas pedagógicas, en el caso de la Especialización, está ligado a la capacidad de innovación, de creatividad y descubrimiento de nuevos métodos, estrategias y didácticas que implican el reconocimiento de un problema, la identificación de variadas formas de resolverlo, la toma de decisiones asertivas para lograrlo y la puesta en marcha de acciones consideradas como “innovadoras”.

De la misma manera, se puede decir que dicha capacidad transformadora es asumida, en el ámbito educativo, como una dimensión de cambio que conlleva mejorar los objetos o las condiciones en que opera el acto educativo (Morey, 2001). Se trata de reflexionar sobre los mismos sistemas educativos, transformando las prácticas educativas para adecuar sus estándares de calidad a los requerimientos personales y sociales de formación humana, científica, cultural y profesional de los mismos estudiantes, y se trata, en efecto, de un proceso de indagación de nuevas ideas y múltiples reflexiones sobre los paradigmas, propuestas y aportaciones para la solución de dificultades en el contexto de la práctica educativa, tal como es la intencionalidad de la misma Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria.

En cuanto a las inquietudes manifestadas en el instrumento aplicado sobre si la Especialización en Educación Superior les ha ayudado a los estudiantes de Derecho y Arquitectura a optimizar su visión frente a la formación del docente, la gran mayoría (90%) manifestó que la Especialización, mediante sus procesos pedagógicos e investigativos, siempre les contribuyó en el perfeccionamiento de su formación como docentes en el campo de la educación superior. Esto se evidencia en la insistencia que tiene la Especialización en cuanto al fomento, desde sus procesos académicos e investigativos, de un sentido de formación permanente del profesorado, que incluye alta capacidad de innovación, reflexión y crítica del conocimiento y del ejercicio docente, de tal manera que los profesionales en educación superior, se conciben como diseñadores, planificadores y ejecutores de procesos académicos que se comprometen con un tipo de cambio estructural y permanente.

De la misma manera, los instrumentos aplicados constatan que los docentes de Derecho y Arquitectura, que han cursado la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria en la Universidad La Gran Colombia reconocen que el programa posgradual, les ha ayudado a fomentar capacidades y habilidades aportándoles

herramientas pedagógicas para superar los factores que obstaculizan la renovación metodológica y pedagógica en los escenarios de educación superior donde laboran, como pueden ser la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente, la escasa valoración de la docencia para la promoción, la falta de formación, la rutina, el miedo al cambio, el envejecimiento del propio profesorado y el desconcierto que muchas veces provoca todo el proceso de cambios permanentes en el área de la administración de la misma educación superior.

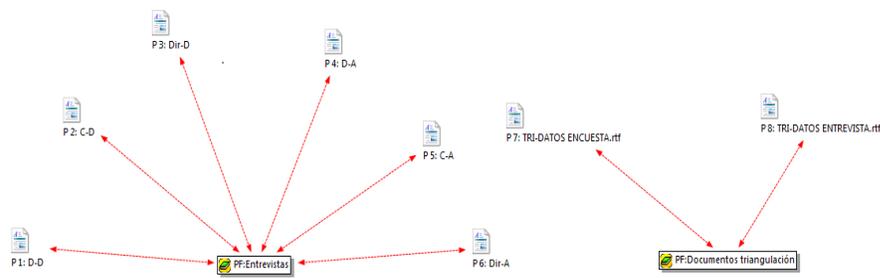
Frente a la pregunta de si a partir de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria los docentes de Derecho y Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia, han ampliado su reflexión y visión sobre lo que son las competencias docentes, se puede deducir que según las respuestas dadas en el instrumento aplicado, un 85% de los encuestados afirmó que la misma Especialización “siempre” les ayudó a ampliar su reflexión y visión de las competencias docentes. Esto se evidencia también en las entrevistas en cuanto a que la Especialización, en el transcurso de su desarrollo académico e investigativo, insiste en las competencias pedagógicas como facilitadoras de procesos de aprendizaje, en los que los docentes deben saber conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, crear o recrear estrategias de intervención pedagógicas efectivas. Estas competencias le exigen también al docente la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se suceden a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes, las comunicaciones, la convivencia y la cooperación.

6.4. Triangulación de datos: correlación entre las entrevistas realizadas y los resultados de la encuesta confrontados con los documentos institucionales.

Teniendo en cuenta la definición genérica de “triangulación de los datos” como la *“[utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección de datos”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 439), los datos aportados por la entrevista se confrontaron

con los datos arrojados por la encuesta (Ver anexo 1. Formato de Encuesta). La triangulación tuvo como insumo los datos arrojados por el programa Atlas Ti 6.0 con la incorporación de los documentos que realizan las conclusiones sobre las encuestas y las entrevistas, agrupadas en las respectivas "familias" de documentos que, por una parte, pertenecen a la información cualitativa propia de las entrevistas, y, por otra, contiene los documentos de la información analizada tanto de las encuestas como de las entrevistas, como se observa en la red a continuación (ver figura 14).

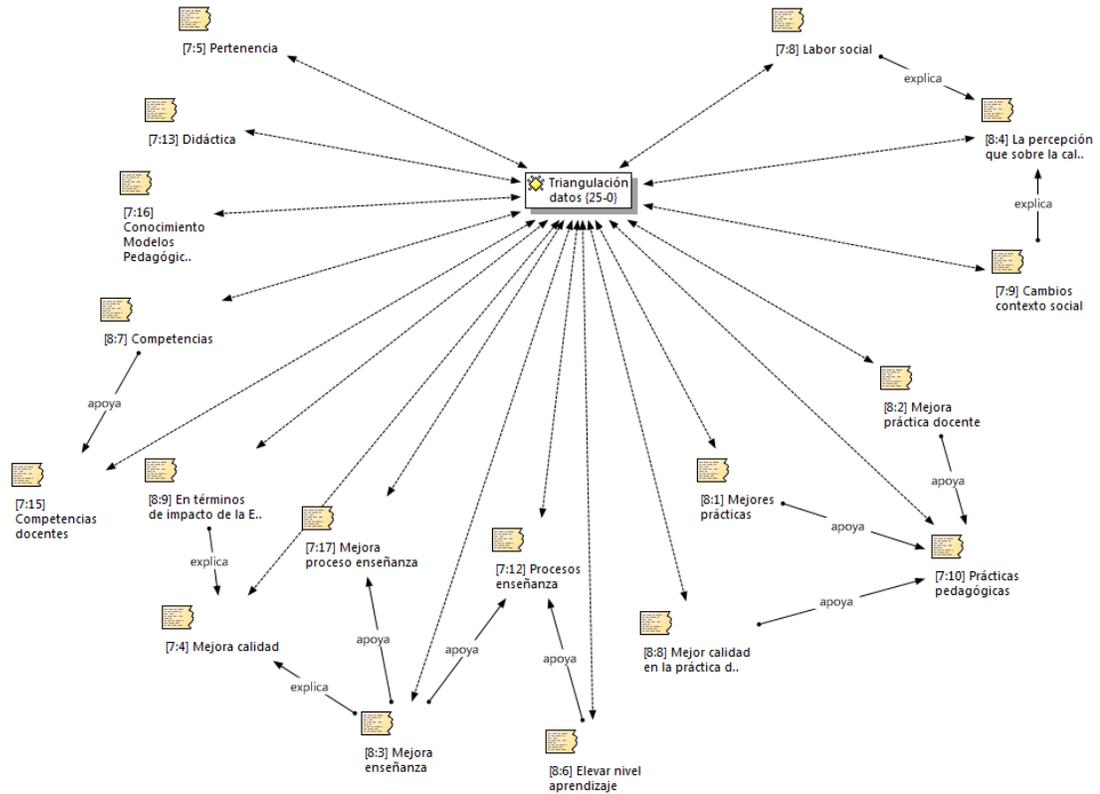
Figura 14. Familias de documentos agrupados a través de Atlas.Ti 6.0, base de la triangulación



Fuente: elaboración propia.

Los datos tomados de los documentos incorporados sobre el análisis de las perspectivas cuantitativa arrojadas por la encuesta (documento con número inicial "7") y el énfasis en el componente cualitativo aportado por las entrevistas (documento con número inicial "8") se representan en la red conceptual de la figura 15.

Figura 15. Triangulación de los datos de las entrevistas



Fuente: elaboración propia.

Los datos estadísticos coinciden en que "siempre" se contempla el aporte de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, en las categorías que fueron objeto de análisis; en temas de "pertinencia educativa" [7:5], en los aportes de en el mejoramiento del uso de las estrategias didácticas [7:13] y en el conocimiento de los "modelos pedagógicos" [7:16]. Ahora bien, frente a las "competencias", los datos cualitativos apoyan los datos estadísticos [8:7], toda vez que el D-D reconoce que: *"estos docentes implementan mejores competencias como docentes"* [1:4], y el C-D señala que: *"son más fuertes las competencias docentes de quienes han incursionado en la especialización"* [2:4]. Igualmente frente a la "calidad educativa" [7:4], calificada con un aporte en un alto nivel como "siempre" en la encuesta,

la entrevista [8:9] explica que por el incremento en los aciertos reflejados en los resultados académicos, *"se ha elevado la calidad de la enseñanza [para el caso de la Facultad de Derecho], identificado en mejores resultados académicos"* [3:1].

Lo afirmado en este punto tiene soporte en las afirmaciones sobre el mejoramiento de la enseñanza [8:3] que explica el mejoramiento de la calidad en el servicio educativo de la Universidad La Gran Colombia [7:4], su proceso de enseñanza [7:17], y apoya el mejoramiento en los procesos de enseñanza calificados como "siempre" en la encuesta [7:12], y soportados con las entrevistas que insisten en el impacto de los docentes que cursaron la Especialización, al contar con estrategias para elevar el nivel de aprendizaje [8:6].

De acuerdo con la encuesta, la Especialización ha contribuido "siempre" al mejoramiento de las prácticas pedagógicas [7:10], informaciones apoyadas cualitativamente en las entrevistas que resaltan este mejoramiento en la práctica docente [8:1]; [8:8]; [8:2]. Finalmente, la percepción sobre la calidad en la actividad de la docencia [8:4] es un claro impacto de lo que en la encuesta calificó como "siempre" en la incidencia en la concepción de la profesión sobre la labor social [7:8] y la transformación del contexto social, abordado en el análisis cualitativo.

6.5. Descripción de los resultados obtenidos de los grupos de discusión

Posterior a la recolección, análisis y triangulación de la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas, encuestas y grupos de discusión, mediante el software Atlas Ti 6.0, se logró evidenciar más de cerca las reflexiones sobre el saber pedagógico, la formación docente y las herramientas pedagógicas adquiridas en la formación en la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran

Colombia, que dan cuenta de las competencias alcanzadas en esta experiencia de formación (Ver anexo 3).

Lo que sigue a continuación son los relatos extraídos con los que algunos docentes concluyeron los grupos de discusión y que se presentan con el objetivo de generar un relato con unidad de sentido. Estos se presentan indiscriminadamente mediante una asociación de subtítulos que darán mayor coherencia el relato unitario:

6.5.1. Testimonios de la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas

Yo soy profesora de la universidad La Gran Colombia desde hace 3 años, y durante el primer año me pareció que los procesos pedagógicos que se desarrollaban en mis clases no producían en los estudiantes ningún otro estímulo que el de la nota. Situación muy parecida a la que ocurre en los colegios, pero más alarmante en el nivel universitario, porque estudiantes desmotivados equivale a tecnólogos o profesionales desmotivados. Pude darme cuenta que el problema no estaba en mis alumnos sino en mi carencia de estrategias para provocar interés por el conocimiento. Luego de cursar la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria activé mis clases con creatividad y múltiples recursos que han producido la continuidad de los estudiantes en la carrera y mejores desempeños (Comunicación personal, 15 de mayo de 2014).

Soy docente de la Facultad de derecho y soy abogado con especialización en derecho laboral. Llevo trabajando como profesor más tiempo del que he litigado y he tenido experiencias muy gratas en el oficio docente; pero, en general, he podido ver que la educación universitaria y quizá, especialmente en derecho, puede volverse absolutamente rutinaria, casi una repetición sin sentido; por eso decidí cursar la Especialización en Pedagogía Universitaria para ser mejor

docente, con la premisa de que el mejor profesor no es el que más sabe, sino el que mejor transmite lo que sabe. Fue acertada la decisión porque ahora cuento con diversas herramientas pedagógicas y sobre todo con la conciencia de que enseñar no es un simple trabajo, es una enorme responsabilidad (Comunicación personal, 14 de mayo de 2014).

6.5.2. A falta de experiencia, la especialización

Yo me inicié como docente hace muy poco, y considero que uno necesita conocimientos específicos de esta labor. Es por ello, que para mí, que dicto clases en la carrera de Arquitectura, es una ventaja grandísima contar con una especialización que me abre las perspectivas para enseñar, pensando en los requerimientos particulares de nuestro país y esta época. Así uno enseña con unas bases sólidas puestas en función del contexto al que pertenecemos. Esto necesariamente se ve reflejado en que los estudiantes se identifican y se comprometen más con su carrera (Comunicación personal, 16 de Mayo de 2014).

Trabajo como profesora de Arquitectura desde hace muchos años en la Universidad La Gran Colombia y en otras instituciones, y me satisface mucho mi oficio, pero hoy entiendo que para ser profesora no basta con ser excelente profesional, es decir: así yo sea buena arquitecta necesito saber qué dice la teoría sobre cómo multiplicar lo que sé, en otras personas que están comenzando a andar el mismo camino. Cursé la Especialización en Docencia Universitaria y tengo hoy sólidas bases teóricas combinadas con mi experiencia para fortalecer mi rol de docente, porque pienso ya no en el estudiante como fulanita o fulanito sino como un futuro arquitecto o arquitecta, y eso es más serio para mí (Comunicación personal, 13 de mayo de 2014).

6.5.3. Confrontación de conocimientos disciplinares con el saber pedagógico

Dictó materias en la carrera de Arquitectura, y lo hago no solo porque estudié esta profesión, también porque me interesa entrar en contacto con los que se forman en esta disciplina para enfatizar en la pertinencia de proyectos ecológicos de construcción, coherentes con los problemas de conservación por los que pasa nuestro planeta. Pero, ¿cómo generar esta conciencia en los estudiantes? ¿Será posible que los alumnos vean como más importante ayudar a la preservación de la tierra que lucrarse? Estas preguntas no han vuelto vacías porque tuve la oportunidad de confrontarlas con diversos argumentos que fueron expuestos en la Especialización en Docencia Universitaria. En este posgrado pude elaborar un plan docente más fértil, más aterrizado y al mismo tiempo más esperanzado (Comunicación personal, 17 de mayo de 2014).

Estudié arquitectura con la intención de impactar estéticamente la ciudad sin descuidar la funcionalidad: pero, no tenía en cuenta que uno, por más bueno que sea en lo que hace, no puede destruir la tradición o la cultura por la simple novedad, así sea espectacular lo que propone. Así que fui aprendiendo que el creador también requiere de una ética, que es más que la ética profesional que hace parte del currículo de casi todas las profesiones. El profesional requiere de una ética que se construye en la práctica con los colegas y sobre todo que se transmite; pero, para transmitir un conocimiento no basta con tenerlo, es preciso saber cómo presentárselo al otro para hacerlo entendible y atractivo, esa es la labor de un maestro, y yo creo que todos deberíamos aprenderla o al menos intentarlo, porque no solo es una cuestión de vocación, se trata también de la responsabilidad de replicar el conocimiento en otros. Con esa idea cursé la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, y lo que era una idea se volvió una certeza, porque yo soy docente de la Universidad La Gran Colombia y pude aplicar en mi

oficio modelos pedagógicos que no conocía, con lo cual obtuve mejores resultados en las clases (Comunicación personal, 14 de mayo de 2014).

Estudí la Especialización en Docencia Universitaria para especializarme en algo, pero no consideraba que fuera realmente útil. No obstante, me permitió ver que la docencia puede ser una experiencia significativa, tanto para el profesor como para los estudiantes. En el área en que yo trabajo, que es el derecho, el papel del maestro es fundamental, porque es él quien con principios claros puede formar abogados éticos, pero no existe, que yo sepa, una licenciatura en derecho, porque además no creo que sea funcional. Por esto, la especialización se constituye en la oportunidad de combinar las experiencias particulares con los modelos pedagógicos (Comunicación personal, 17 de mayo de 2014).

6.5.4. Aprender para enseñar

Trabajo como profesor de derecho en la Universidad La Gran Colombia y soy egresado de la Especialización en Docencia Universitaria. Opté por esta especialización, convencido de que el profesor que no sabe enseñar no lo sabe hacer porque no ha querido aprender, ya que la docencia se aprende como cualquier otro oficio; pero, no es suficiente con el ejercicio diario, hace falta conocer lo que los filósofos, pedagogos y especialistas han escrito sobre ello. Conocer por ejemplo que existe la pedagogía de la liberación, el constructivismo, entre otros Diferentes sistemas que le facilitan al profesor su desempeño, porque allí se puede dar respuesta a las dificultades propias del proceso educativo en la universidad, pero sobre todo reconocer la importancia de la educación en competencias y para la investigación, para que los estudiantes no sean solo futuros profesionales sino también creadores de conocimiento (Comunicación personal, 13 de mayo de 2014).

Soy profesora de varias materias de la carrera de Arquitectura de la universidad La Gran Colombia. Me especialicé en docencia universitaria por sugerencia de la misma Universidad y descubrí, sin lugar a equivocación, que esta debería ser una especialización obligatoria para todos los profesores universitarios. Esto, no pensando en el beneficio en la hoja de vida de uno como profesora, sino en los estudiantes, en su derecho a ser bien formados, no solo a ser embutidos de datos, información y técnica. Enseñar es algo más que decir cómo hacer, es también decir por qué hacerlo así; esto implica hablar de los propios principios que como personas tenemos, para consolidar un aprendizaje completo (Comunicación personal, 18 de mayo de 2014).

6.5.5. Conocer de pedagogía

La especialización en educación universitaria esta propuesta con las características que requiere un profesional interesado en compartir su saber. En la carrera en la que dicto clases, que es derecho, somos muchos los profesores, quizá la mayoría, que no somos licenciados y que tampoco conocemos mucho de pedagogía, a causa de esto me animé a especializarme en este ámbito para ejercer como docente con más conciencia de la responsabilidad que este rol conlleva. Como en todo postgrado, el provecho se ve según la experiencia que uno tenga como profesional para sacarle jugo a la teoría. Así pues, hoy combino el resultado de los años de profesor con el conocimiento específico obtenido en la especialización, y estoy seguro de que esto ha redundado en beneficio de los juristas en formación (Comunicación personal, 13 de mayo 2014).

Soy profesora de derecho de la universidad La Gran Colombia, y tuve la oportunidad de graduarme de la Especialización en Educación Universitaria. Allí

adquirí estrategias didácticas, y procedimientos prácticos para ayudar a llegar a los estudiantes a un aprendizaje de cara a la realidad nacional a la que pertenecen. Con eso no me refiero a una educación para la pobreza, todo lo contrario, una educación con proyección, con perspectivas largas, con una mirada optimista de su propia condición para construir conocimiento y no quedarnos en la simple repetición (Comunicación personal, 15 de mayo de 2014).

6.5.6. Egresado de la especialización

Soy egresado de la Especialización en Pedagogía Universitaria de la misma universidad. En esta especialización pude entender por qué la pedagogía es un saber que atraviesa todos los demás saberes, sin excepción. Uno a veces piensa que con formular un programa o silabo para una materia con cierta bibliografía, y luego con evaluaciones, ya cumplió con su responsabilidad, y la verdad es que no. La docencia necesita tanto compromiso como ser padre de familia, pero no porque uno se convierta en el cristo de sus estudiantes, que lleva todas sus culpas, sino porque cada logro o error hacen parte de un camino compartido, de una aventura conjunta. Esto es claro para mí después de la especialización, y la ganancia es que puedo reconocer a mis estudiantes en su contexto singular y concederles oportunidades proporcionales a sus características (Comunicación personal, 14 de mayo de 2014).

6.5.7. Ampliar la mirada

Soy abogado y profesor de abogados en formación de la universidad La Gran Colombia. Me gusta mi trabajo, y por ello he procurado hacer diplomados y cursos que me conviertan en mejor profesional; sin embargo, había descuidado mi

preparación como maestro. Estudié el posgrado en educación universitaria y ahora tengo una mirada más amplia de qué es ser profesor en Colombia en el siglo XXI. Definitivamente es un reto, pero no de los que espantan, más bien de los que entusiasman y llaman a la acción. Desde hace varios meses me asumo mi papel de docente con el rigor que esto implica, para permanecer actualizado sobre las demandas de nuestro mundo cambiante, sin restarle importancia a los aspectos que deberían ser inmutables en la humanidad, como la solidaridad, la libertad y la equidad (Comunicación personal, 15 de mayo de 2014).

6.5.8. De la deserción a la formación

Soy profesor de medio tiempo de la universidad La Gran Colombia y dictó en el programa de Derecho. He visto graduarse a muchos de los estudiantes que han pasado por mis clases, pero también he notado la deserción de un número grandísimo de estudiantes a los que les dicté. No me he sentido responsable directo de esta situación, pero sí indirecto, porque reconozco que los procesos pedagógicos que uno muchas veces desarrolla en la universidad están descontextualizados. Hace algunos meses, después de graduarme de la Especialización en Docencia Universitaria, he implementado la investigación como columna vertebral de mis clases; esto estimula a los estudiantes a producir conocimiento, a criticar, a sospechar, inclusive de lo que dice el mismo maestro, y esto, para un país tan rezagado como el nuestro, puede ser muy positivo (Comunicación personal, 16 de mayo de 2014).

6.5.9. Reflexionar en términos pedagógicos

Estudié arquitectura, pero nunca, hasta cuando hice la especialización en docencia universitaria, había reparado en la necesidad de reflexionar en términos pedagógicos. Ahora para mí es inevitable no pensar de verdad en los estudiantes como futuros profesionales de Colombia, cada vez que preparo mis clases. Ya no son una masa de estudiantes, ahora los veo individualmente y, al mismo tiempo, articulados a unos modos comunes de ver las cosas. Esto ayuda a que sea más provechoso enseñar en una universidad, porque uno puede ver que algo está haciendo por el país al involucrarse con las nuevas generaciones (Comunicación personal, 14 de mayo de 2014).

Soy profesor de derecho de La Gran Colombia, y tomé la especialización en docencia universitaria para hacer de verdad bien mi trabajo. La experiencia docente en la carrera de derecho, después de la especialización, es otra cosa, simplemente porque pude constatar que, en general, hay dos clases de profesores, los que enseñan y los que cobran. Yo sé que enseñé porque en mis estudiantes más que información, sembré dudas que los sumerge en la carrera inagotable del conocimiento que no termina con los 4 o 5 años de pregrado, porque se extiende tan amplio como sea su curiosidad, solo que una curiosidad que no se estimula se trunca, por eso el maestro debe estar provocando todo el tiempo esa sed permanente por saber (Comunicación personal, 15 de mayo de 2014).

6.5.10. De la crítica al contexto

Fomentar un espíritu crítico, fomentar la inquietud en mis estudiantes siempre fue mi deseo, desde la disciplina de la arquitectura. Al ver que mis clases se basaban en silencios, trabajos sin más interés que el de la nota, tuve más que el deseo, la necesidad de tomar la especialización, en la misma universidad donde trabajo: La Gran Colombia. Refreshar mis técnicas, mis herramientas, conocer los

intereses de los estudiantes, hacerles vivir la arquitectura en una forma fresca, en una forma viva y ser estudiante con ellos fueron los resultados de este posgrado (Comunicación personal, 16 de mayo de 2014).

Dictó en Arquitectura en La Gran Colombia, y me preocupó todo el tiempo de que mis clases sí les sirvan a los estudiantes. Las materias que dicto son teóricas, y yo pensaba que esto me libraba de la necesidad de contextualizar la teoría. Cursé el posgrado en docencia universitaria y encontré el modo natural y real de demostrar en mis clases la verdadera aplicación de lo que enseño, y esta es, desde su propio barrio, su propio contexto con una actitud de completa indagación enfocada a la transformación. Así que valoro muchísimo esta especialización, porque tengo herramientas efectivas para conectarse con los alumnos y no desplazarlos con un discurso académico que muchas veces no se entiende (Comunicación personal, 13 de mayo de 2014).

6.5.11. Realidad legal y realidad pedagógica

Soy profesor de Derecho en La Gran Colombia desde el 2008. El país no ha cambiado mucho desde ese entonces y en esta carrera la formación se da necesariamente ligada a la realidad constitucional y legal del país propio. Esta premisa nos pone como profesores en la necesidad de actualizarnos, si es necesario. Cursé la especialización en docencia universitaria con el ánimo de ponerme al corriente de las vanguardias pedagógicas y puede ratificar algunas intuiciones y adquirir nuevo conocimiento que, con toda seguridad, no voy a olvidar porque lo estoy vivificando todo el tiempo en mis clases (Comunicación personal, 13 de mayo de 2014).

Laboro como docente de arquitectura, y tengo claro que los profesores podemos desentendernos de todo el compromiso ético que comporta la docencia y momificarnos en las aulas, pero también es posible darle el valor humano que merece al noble oficio de la formación. Este compromiso exige honestidad con uno mismo para entregar en cada clase el máximo de las capacidades personales. Pero, como las buenas intenciones puede que no alcancen, nos es indispensable agregarle teoría al entusiasmo y especializarnos en ese trabajo. Yo, con esa mirada me inscribí en la Especialización en Docencia Universitaria y cuento con muchas seguridades que me validan para criticar los procesos pedagógicos de nuestro país e innovar en la práctica docente (Comunicación personal, 16 de mayo de 2016).

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

7.1 CONCLUSIONES GENERALES

Las conclusiones generales del presente trabajo investigativo doctoral que ha versado sobre la *incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, en las prácticas pedagógicas de los docentes de las Facultades de Arquitectura y Derecho*, se orientan a corroborar el aporte que ha generado la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, desde la reflexión académica e investigativa, sobre la formación de los docentes grancolombianos en el contexto de sus prácticas pedagógicas en educación superior. Habiéndose perfilado la presente propuesta para los escenarios universitarios, en donde se ha comenzado a prestar atención al desarrollo profesional de los docentes, a su crecimiento intelectual y capacitación, (Ferrerres, 1996), se puede argumentar que los aportes en términos de generación de nuevo conocimiento y apertura a nuevos procesos investigativos, que alcanza este trabajo investigativo, son los siguientes:

Desde la indagación realizada a través del instrumento de encuesta aplicado, se ha corroborado que, en gran parte, los docentes de las Facultades de Derecho y Arquitectura que han cursado la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, han logrado integrar a su práctica pedagógica, los saberes, destrezas, habilidades y competencias en el transcurso de la misma, reconstruyendo permanentemente su hacer desde el aporte de la misma Especialización (Cano, 1998; González, 2000). Por esta razón, se puede afirmar que el aporte que se está haciendo desde la misma Especialización a todos los docentes de las facultades seleccionadas, significa que la misma está logrando su objetivo, lo cual permitirá

mayores logros en procesos de aprendizaje, en términos de una comunidad académica que se apropia un modelo pedagógico específico, teniendo presente la formación integral del educando, desarrollando sus competencias en los mismos estudiantes y docentes, en contextos de flexibilidad curricular y procesos de construcción de subjetividad (Zemelman 1997).

De este modo, la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, busca fortalecer, desarrollar y redefinir las competencias pedagógicas del docente como aporte a su cualificación incidiendo en la formación integral de los estudiantes (Toranzos, 1996). De la misma manera, se hace visible la importancia de concebir la formación del formador (docente), como un proceso pedagógico integral que proyecte el desarrollo de las distintas dimensiones humanas del mismo docente y de su práctica pedagógica como tal (Lerena, 1989). La Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria concibe al docente como eje fundamental en el proceso educativo para el mejoramiento de la calidad y la excelencia de la educación; así mismo, considera que el mismo docente es actor clave en la gestión pedagógica en ámbitos que ofrezcan posibilidades de crecimiento personal y profesional de cada estudiante-docente que cursa dicho programa posgradual.

Es importante concluir que, desde su propuesta de formación integral, la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria favorece las competencias pedagógicas concebidas como facilitadoras de procesos de aprendizaje, en los que tanto los estudiantes, como los docentes, tienen la oportunidad de conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, crear o recrear estrategias de intervención pedagógicas efectivas.

Según los datos arrojados por los instrumentos aplicados, estas competencias le exigen también al docente la capacidad de estar abierto e inmerso en los cambios que se

sucedan a gran velocidad para orientar y estimular los aprendizajes, las comunicaciones, la convivencia y la cooperación. De este modo, al fortalecer, desarrollar y redefinir las competencias pedagógicas del docente, la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria aporta a la cualificación docente e incide en la formación integral de los mismos, optimizando la formación del formador (docente) e implementando un proceso pedagógico integral que proyecta el desarrollo de las distintas dimensiones humanas y de la práctica pedagógica como tal. Según lo expresado, en este caso, el docente, para la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, es eje fundamental en el proceso educativo y protagonista de primer orden en el mejoramiento de la calidad, en el que el concepto de excelencia es clave en su gestión pedagógica, especialmente en ámbitos que ofrecen posibilidades de crecimiento personal, institucional y, desde luego, profesional.

Los docentes, según lo concibe la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, requieren de una formación pedagógica que les permita ejercer su labor docente con las bases necesarias para hacerlo correctamente, respondiendo al actual sistema educativo, en pro de la formación académica y proactiva de los mismos estudiantes (Guerrero, 2003). Para ello, se concibe la formación pedagógica del profesorado como un proceso continuo, que atiende a diferentes etapas organizadas de práctica docente, las cuales permiten o facilitan iniciar, preparar, formar y perfeccionar a dichos profesores en el dominio de los contenidos de la didáctica y de la pedagogía en la educación superior con el propósito de incidir en la calidad de la formación de los estudiantes, lo que por ende influye directamente y de modo proporcional en la calidad de la educación superior y, por supuesto, de los egresados de cada una de las instituciones en donde los mismos se desempeñan.

Además de los análisis concluyentes expresados en el capítulo de resultados y análisis, referidos a los ítems de la encuesta aplicada en el diseño metodológico de este

trabajo investigativo, y con las entrevistas, se da fe de todo el aporte que se puede deducir del trabajo que, a lo largo de estos años, ha desarrollado la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad La Gran Colombia; igualmente, se pueden deducir otras que se ubican desde el rastreo teórico-conceptual confrontado con el trabajo investigativo doctoral como tal, y que se constituyen en una enorme caudal de consulta y referencia para futuras investigaciones encaminadas por la misma línea investigativa de la presente tesis. Estas conclusiones son:

Hay una enorme demanda por hacer un análisis de las prácticas pedagógicas del docente de educación superior, como aporte a la reflexión sobre el problema de la calidad de la educación desde el rol del docente y su quehacer cotidiano, hecho que ayudaría a generar un cambio sustancial en la mirada de la educación y la práctica docente, a partir de las reformas y la regulación de la política educativa actual (González-Such, 1998).

Esta investigación, igualmente, analiza cómo, tradicionalmente y de una manera limitada, se ha abordado el problema de la formación docente, sin atender a la integralidad de la cuestión y desde perspectivas, muchas veces, tecnocráticas y alejadas de la realidad de los propios docentes como sujetos concretos. En efecto, en el estudio realizado en este trabajo doctoral, se examinó el hecho de que muchas de las propuestas para el desarrollo del personal docente son parte del problema del cambio, más que una solución de este; incluso, muchas estrategias de desarrollo del personal han sido fragmentadas, ajenas e indiferentes a los mismos protagonistas directos del cambio, así como que las mismas estrategias de innovación, a las que pretendían complementar o suplantar, quedan en el olvido o pasan a un segundo plano, tal como atestiguan estudios de algunos pedagogos y autores en el tema de la formación docente (Schon, 1987; Martínez, Gros y Romañá, 1998; Fernández, 1999; Marcelo, 1998; Messina, 1999; Torres, 2001).

Este trabajo investigativo hace hincapié en la premisa central de que es imposible mejorar la calidad de la educación sin optimizar, prioritaria y sustancialmente, la calidad profesional de los mismos educadores; de la misma forma, se aventura desde la reflexión sobre la construcción de nuevos modelos educativos y de nuevas prácticas docentes, a hacer una mirada integral de la formación docente en las IES actuales, haciendo la claridad de que dicho ejercicio, por cuestiones metodológicas, se ha fijado en a la incidencia de la Especialización en Pedagogía y Docencia universitaria, de la Universidad La Gran Colombia, especialmente en las prácticas pedagógicas de los docentes de las Facultades de Arquitectura y Derecho; pero que, por la profundidad de su ejercicio investigativo, bien puede hacerse extensivo a la reflexión sobre las demandas de formación docente, acordes con los tiempos y con los requerimientos de la época contemporánea (Zemelman,2006).

En cuanto al tema de las competencias pedagógicas del docente universitario con relación a las propuestas curriculares institucionales, la presente investigación deduce que se trata de corroborar, en gran parte, si el profesor universitario logra integrar a su práctica el saber pedagógico, y si reconstruye permanentemente su hacer desde el aporte que le ha hecho la formación recibida a nivel posgradual, en este caso desde la Especialización en Pedagogía y Docencia, de la Universidad La Gran Colombia. Queda claro, en el contexto de estas conclusiones que se va logrando el objetivo inicial, cuando se consigue que, en procesos permanentes de aprendizaje, cada comunidad académica se apropia de un modelo pedagógico concreto, perfilando un estilo determinado de formación integral del educando, planteando específicamente el desarrollo de competencias en los estudiantes y docentes que a su vez deben estar acordes a un modelo definido de flexibilidad curricular.

A partir de los procesos de reflexión sobre los datos obtenidos en la presente investigación, se deduce que se debe dirigir la mirada a la complejidad del ejercicio docente al interior de la educación superior, así como a la misma práctica pedagógica que se desarrolla en el quehacer cotidiano de la academia universitaria, identificando desde los docentes, como actores implicados, los cambios que se manifiestan en el quehacer pedagógico de los mismos, partiendo de las transformaciones culturales que se vienen dando en forma acelerada y que demandan, cada vez más, de una educación cualificada y de permanentes procesos de mejoramiento educativo (Fernández,2008).

De la misma manera, en este trabajo doctoral, se asumen algunas posturas epistemológicas desde el ámbito educativo y además se van asimilando elementos de algunos discursos pedagógicos que van perfilando una nueva concepción de lo que implica el mismo ejercicio docente en el ámbito de la educación superior, desde los nuevos paradigmas. La formación docente se ve atravesada por una complejidad particular, en tanto que contiene en su seno distintos sujetos que se articulan en el proceso de construcción de significados en torno a ella. En relación con las dimensiones de significación, es posible identificar tres tipos de sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros estudiantes de los docentes en formación.

En cuanto al marco institucional que compete a esta investigación, es importante recordar que la Universidad La Gran Colombia, al igual que otras universidades del país y la región latinoamericana, han iniciado un proceso de cualificación, lo que les ha permitido no solo acreditarse institucionalmente para su posicionamiento, sino para establecer procesos de mejoramiento permanente que aporten a una nueva visión de país y de sociedad (Muñoz y Rodríguez, 1996). Desde esta perspectiva, un componente determinante es el de las prácticas docentes que, desde sus actores: docentes y estudiantes, debe reconfigurar saberes, profesiones y procesos a fin de responder de forma asertiva y pertinente a las exigencias de una sociedad del conocimiento

globalizada, y a unos currículos por competencias. Aunque mucho se habla de la calidad de la educación desde el docente y su quehacer cotidiano, y aunque se ha generado un cambio sustancial a partir de las reformas y la regulación de la política educativa, siguen existiendo grandes vacíos, ya que poco se indaga frente a los efectos de la normatividad en las prácticas del docente en el aula.

También se concluye que considerar la práctica docente como un objeto de transformación permanente, requiere un continuo y difícil proceso de autocomprensión de la misma, en el que se pasa de la oscilación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la misma. Se considera que la única manera de pensar la práctica docente, como objeto de transformación, es hacerlo colocando el énfasis en el sujeto de transformación, analizando lo que compromete, lo que implica en ello la identidad docente, y que, a la vez, lo hace a veces de manera simplista, con lo que el sujeto docente participa en la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina.

Por último, se concluye que pensar y redefinir la práctica docente en el contexto de las instituciones de educación superior implica un proceso de análisis profundo y de redefinición de los saberes y discursos que se han tejido alrededor del mismo docente; además, se debe partir de la reflexión compleja entre los mismos docentes, los estudiantes y las instituciones de educación superior, como en este caso.

7.2. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

Uno de los mecanismos detectados en el trabajo es que un plan de formación docente específico, dirigido a la mejora de las habilidades y competencias de los docentes en materia de docencia, pedagogía y didáctica, tiene un efecto directo en la mejora de la calidad del proceso investigativo.

En ese sentido, las Universidades, y en general las instituciones de educación superior, deben generar un portafolio de capacitación amplio a los docentes. En general, los planes de capacitación son de naturaleza disciplinar, orientados a una mejora en la cualificación de las hojas de vida del cuerpo docente, pero esto no desemboca necesariamente en un proceso de construcción de habilidades pedagógicas y didácticas, por lo que en últimas se requiere especificar el proceso formativo.

Igualmente, es necesario articular los procesos formativos a los proyectos educativos de las instituciones, y a las necesidades específicas de los programas que sustentan la comunidad académica. La tentación de la tercerización, entendida en este caso como la delegación de la cualificación docente a una institución externa, puede generar externalidades inesperadas que afectan el desarrollo de la implementación de los planes formativos.

Es en ese sentido, es necesario pensar en una infraestructura pedagógica institucional, constituida a nivel teórico epistemológico por el análisis del contexto, las necesidades del programa, la actualización permanente en las ciencias educativas y en el diverso estado del arte de la disciplina, el apoyo constante y actualizado del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones y en el desarrollo académico de un discurso y de una apuesta institucional en términos de objetos, métodos y finalidades del proceso formativo; y a nivel institucional, sustentados por procesos de investigación en el aula, comunidades académicas en constante proceso de formación y el desarrollo de un aparato administrativo con capacidad de responder a las necesidades del programa en términos formativos.

La formación en pedagogía y docencia universitaria abre las puertas a la construcción de currículos más democráticos, en los que no solo se tienen en cuenta los

desarrollos disciplinares, sino la aplicación de problemas a contextos desde una reflexión pedagógica que antecede todo proceso de enseñanza. Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias en pedagogía y docencia universitaria conducen a una resignificación del saber que tienen los docentes desde su ámbito disciplinar, permitiéndoles comprender que los mecanismos de transmisión de conocimiento de sus disciplinas se encuentran permeados por los mecanismos de mediación que les contienen, y en ese sentido, les permite desarrollar actividades que complementen su capacidad de enseñanza.

La aplicación de la investigación pedagógica e investigativa en los procesos de formación en las respectivas áreas disciplinares es también fundamento de la formación postgradual, a la que se le aplican los mismos principios de la investigación en el pregrado, pero orientándose a una etapa intermedia entre la investigación formativa y aplicada. Esto permite al docente concentrar desde un nivel de complejidad intermedio, su capacidad para desarrollar procesos investigativos en el aula, lo que mejora su capacidad de transmitir el conocimiento.

Es por esto que la actualización de docentes y estudiantes conducente a la formulación y desarrollo de acciones de carácter pedagógico permite el ejercicio tanto de la interdisciplinaridad como del trabajo en equipo.

Adicionalmente los procesos de formación conducen a los docentes a fomentar ejercicios de aplicación basados en la realidad, utilizando las herramientas pedagógicas y didácticas aprendidas en su capacitación aportando desde su experiencia vivencial.

En la enseñanza, el profesor reconstruye y sistematiza sus conocimientos para producir saber y el proceso de apropiación de saberes, que impacta el currículo. Dada la íntima relación entre investigación y enseñanza, conviene que las exigencias de la

investigación influyan sobre toda la enseñanza. Mientras que cada disciplina se construye de manera sistemática y según sus propios métodos, la interdisciplinariedad del ejercicio docente, sustentada además por los aspectos filosóficos, éticos y sociológicos que la pedagogía encierra, convierte el salón de clase en un verdadero espacio de experimentación y desarrollo. Sin la capacidad de ofrecer un programa formativo para los docentes, este espacio se pierde.

Finalmente, los procesos de capacitación le permiten al docente la creación o adaptación de conocimientos que contribuyen a la solución de problemas didácticos y al mejoramiento de los proyectos de formación. La producción intelectual de los docentes, tales como guías de lectura, laboratorios, protocolos para el desarrollo de proyectos, artículos publicados en revistas indexadas y otros productos resultantes de su práctica docente interiorizada, deben usarse para apoyar la docencia.

REFERENCIAS

1. Consultar la teorización que realiza Marc Augé desde una perspectiva antropológica, a propósito de este fenómeno (1993, p. 125).
2. Finalmente, estas dinámicas económicas, sociales y culturales propician un escenario único para el consumo, no obstante, esto también se ha venido transformando desde la década de los setentas en una búsqueda del placer en los espacios de ocio que han venido aumentando. *“La civilización consumista se distingue por el lugar central que ocupan los deseos de bienestar y la búsqueda de una vida mejor para uno mismo y para los suyos (...). El hiperconsumidor ya no está sólo deseoso de bienestar material: aparece como demandante exponencial de confort psíquico, de armonía interior y plenitud subjetiva y de ello dan fe el florecimiento de las técnicas derivadas del desarrollo personal y el éxito de las doctrinas orientales, las nuevas espiritualidades, las guías de la felicidad y la sabiduría”* (Lipovetsky, 2010, p.11).
3. Aunque, la universidad tiene la tarea de la inserción de los sujetos a las dinámicas laborales y profesionales, también es necesaria la transmisión de los valores típicos de una sociedad, en la que se busca la formación del ser social y de un proyecto de vida que propicien un crecimiento integral. Esto, en realidad, es un poco complejo teniendo en cuenta los efectos en la vida social generados por la globalización. El fenómeno de la deserción es un problema que actualmente ha generado preocupación en los cuerpos directivos de las instituciones de educación superior, por las implicaciones que tiene; por un lado, en el orden financiero de las universidades públicas y privadas, al producirse inestabilidad en la fuente de sus ingresos, y por otro, en cuanto al cuestionamiento de la eficiencia del sistema de la educación superior, pues solamente una mínima parte de los estudiantes que inician estudios de educación superior en pregrado, los culminan (Girón y González, 2005 p.29).
4. Vale la pena anotar que esta tendencia educativa emanada de la economía, interpreta la deserción académica como generadora de sujetos improductivos que impactan negativamente la economía de una sociedad. Esta lectura del problema no pone en consideración las realidades socioculturales y de desarrollo personal que determinan no sólo la elección de la carrera, sino también su temprano abandono.

5. Frente al tema de la formación de los docentes, se puede sostener que esta gira alrededor de diferentes debates dentro del sistema educativo. Los problemas laborales y administrativos, tales como la inestabilidad laboral, la baja remuneración, el poco prestigio que tienen la docencia en muchos lugares y la prioridad que, en ocasiones, se le da a las decisiones administrativas frente a las necesidades y actividades académicas, constituyen otro factor que obstaculiza la participación de los docentes en acciones de formación (Llano et al., 2013).
6. En efecto, son los cambios amarrados a la dinámica global lo que resulta imprescindible para entender las posibles causas de esta pluralidad cultural manifiesta en la actualidad en la consolidación de grupos juveniles, que influenciados por medios de comunicación reconfiguran su identidad. En este sentido, la comunicación masiva y los adelantos en las tecnologías de la comunicación sin duda alguna son el principal cambio en esta nueva era, junto con los procesos de acercamiento cultural que ha propiciado la globalización a través de los intercambios comerciales.
7. El surgimiento del fenómeno global de internet después de la guerra del golfo y la articulación del mismo como herramienta pedagógica para diversos intereses, hizo que las diferentes instancias educativas revisaran su papel dentro de este nuevo panorama. El internet abarataba los costos de desarrollo de infraestructuras y el pago de prestaciones sociales y seguridad social para educadores en los puntos alejados de los centros urbanos.
8. En España hay 1,75 universidades por cada millón de habitantes. Si se tiene en cuenta sólo la población en edad universitaria teórica (entre 18 y 24 años) el número de universidades por millón de población se sitúa en 24,6. En definitiva, en España hay una universidad para cada 569.852 habitantes, y si se tiene en cuenta sólo la población entre 18 y 24 años, hay 40.584 habitantes jóvenes por cada universidad. Si finalmente se considera sólo la población universitaria total, de ciclo, grado y máster, de media, hay 19.000 estudiantes por universidad” (España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 6).
9. Esta estrategia metodológica que se constituye en procedimientos sometidos a prueba y a constatación teórica, nace en las configuraciones metodológicas de los estudios sociales. Bajo los desarrollos teóricos y metodológicos del sociólogo español Jesús Ibáñez, quien en su

momento representó la escuela crítica de Madrid los grupos de discusión como técnica de recolección de información fue presentada en 1967 como una herramienta eficaz para el análisis de productos y marcas de productos. Muy cercana a los grupos focales, los grupos de discusión buscan articular un grupo en situación de conversación. Como estrategia de investigación, el grupo de discusión se nutre de las técnicas de conversación de la entrevista grupal (Galeano, 2004, p.189)

10. Este tipo de acopio social da cuenta de la ubicación de los individuos en la sociedad y se manifiesta, por ejemplo, en los criterios de pobreza que existen en una sociedad en particular. De acuerdo a esto, el lenguaje se tornaría como un elemento cohesionador; pero, también, diferenciador de los sujetos en la vida cotidiana; aunque se pueden evidenciar las posiciones de los sujetos sociales a través de las tipificaciones que permiten la objetivación lingüística insertos dentro de un mercado lingüístico, es importante anotar que estas necesitan ser evidenciadas a través de las identidades que se configuran.

BIBLIOGRAFIA

- Alcalá, M. J.; Cifuentes, P. y Blázquez, M.-R. (2005). *Rol de profesorado en el EEES*. XI Congreso de Formación del profesorado. Segovia, 17, 18 y 19 de febrero.
- Aldana et al. (2008). Seguimiento a Egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y Praxis Investigativa*, 2(3).
- Aljure Nasser, E. (1997). *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado: guía de procedimiento*. Bogotá: Editorial Del CNA.
- Allen, D.-W. (1966). *Micro-Teaching: A Description*. Stanford, Ca: Stanford University School of Education.
- Allen, M. (1995). *Research Productivity and Positive Teaching Evaluation: Examining the Relationship Using Meta- Analysis*. Paper presented in Annual Meeting of the Western States Communication Association. Portland: Oregon.
- Álvarez, M. y López, J. (1999). La Evaluación del profesorado y de los equipos docentes. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, V.; García, E. y Flores, J. (1999). "Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria". *Revista Española de Pedagogía*, 214, 445-464.
- Álvarez, M; Juan Manuel. (2007). "Evaluar para conocer, examiner para exclusion, Editorial Morata. 51.
- Anderson, K.-H. y Siegfried, J.-J. (1997). "Gender differences in rating the teaching economics". *Eastern Economic Journal*, 23 (3), 347-357.
- Andrew, M. y Schwab, R.-L. (1995). "Has reform in teacher education influenced teacher performance? An outcome assessment of graduates of eleven teacher education programs". *Action in Teacher Education*, 17, 43-53.

- Andrew, M.-D.; Gauthier, S.-A. y Jelmberg, J.-R. (1993). "Comparing student perceptions of instruction in teacher education and on education courses". *Journal of Personnel Evaluation in education*, 6 (4), 359-366.
- Anuies (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: Autor.
- Aparicio, F. y González, R.-M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Aparicio, J.-J.; Tejedor, F.-J. y Sanmartín, R. (1982). *La enseñanza universitaria vista por sus alumnos: un estudio para la evaluación de los cursos de enseñanza superior*. Madrid: ICE Autónoma de Madrid.
- Armour-Thomas, E., Clay, C., Domanico, R., Bruno, K., y Allen, B. (1989). *An outlier study of elementary and middle schools in New York City: Final report*. NY: New York City Board of Education.
- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor, S.A.
- Arnett, K.; Arnold, D.-R. y Cochran, D.-S. (1989). "Improving business school evaluation of faculty performance". *Journal of Educational for Business*, 64, 268-270.
- Augé M. 1993. *Los no lugares. Espacios del anonimato para una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Banco Mundial y Unesco. (2000) *Task Force on Higher Education and Society: Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington D.C.: World Bank.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bell, L. y Day, C. (1991). *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press.

- Benedito I. Antolí, V. (1991). "Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas". Ponencia presentada en las *III Jornadas de Didáctica Universitaria Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Betancourt, J., Calzadilla, O y Pérez, A. (2007). Propuestas de modelo educativo virtual. *Revista Cubana de Física*. 24 (1) Recuperado de: <http://rcf.fisica.uh.cu/files/Archivos/2007/vol24-No.1/RCF-2412007-59.pdf>
- Berger, P. y Luckman, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrourtu Editores. Recuperado de: <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K7H81GYJ-G94DMX-2R1>
- Brunner, J. (1988). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunner, J. (2000). "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". *Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO*. Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000.
- Brunner, J.-J. (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Buendía E.-L. y García, L.-B. (2000). "Evaluación institucional y mejora de la calidad de la enseñanza superior". En T. González (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2000). "Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria". En *Bordón*, 52 (2), 151-163.
- Cabrera, A. F., Weerts, D. J., y Zulick, B. J. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios, en: Vidal García, J. (coordinador) (2003) *Seminario de métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Consejo de Coordinación Universitaria.

- León, España. 55-80. Tomado el 24 de agosto del 2009 de:
http://univ.micinn.fecyt.es/univ/ccuniv/html/informes_y_estudios/documentos/Insercion_laboral.pdf
- Calvo, G., Rendón-Lara, D.-B. y Rojas-García, L.-I. (2004). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Recuperado de http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf.
- Cano, G.-E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carballo, R. (1990). "Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de programas". En *Bordón*, 42 (4).
- Carballo, R. (1996). "Evaluación de programas de Intervención Tutorial". En *Revista Complutense de Educación*, 7 (1).
- Cárdenas, A.-L. (s.f). *Los retos del siglo XXI: sociedad del conocimiento y educación*. Caracas: Editorial FEDUPEL.
- Casas-Armengol, M. (2002). *Tendencias actuales e innovaciones en la educación superior a distancia. Potencialidades y restricciones en Latinoamérica*. Revista *Agenda Académica*. Caracas: Editorial UCV.
- Castells, M. (1998) *¿Hacia el Estado Red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información* En: Seminario sobre "Sociedad y reforma del estado", organizado por el Ministerio de Administracao Federal e Reforma Do Estado, República Federativa do Brasil. São Paulo, Consultado en: <http://raceadm3.nuca.ie.ufrj.br/BuscaRace/Docs/mcastells1.pdf> Fecha de consulta, febrero de 2016
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Vol. II. Barcelona: Editorial siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *La era de la información*, vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrián, M. (coord.). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.

- Centro Latinoamericano de Desarrollo. (1993a). *Programa de formación y educación con equidad*. Santiago de Chile: Autor.
- Centro Latinoamericano de Desarrollo (1993b). *Población, equidad y transformación productiva*. Santiago de Chile: Autor.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo y Cinda. (1997). *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Sao Paulo: Autor.
- Chacón, F. (1997). *Un nuevo paradigma para la educación corporativa a distancia*. Caracas: Universidad Abierta y CIED.
- Coll, C. (2000). “Constructivismo e intervención educativa”. En *El constructivismo en la práctica: claves para la innovación educativa*. Barcelona: Grao.
- Colom, A.-J. (1988). “Calidad de la educación desde la teoría pedagógica y la historia”. *Bordón*, 40 (2), 163-175.
- Colombia, Congreso de la República. (1995). *Ley 115 de 1994*. “Por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Colombia, Congreso de la República. (1999). *Ley 435 de 1998*. “Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Arquitectura y sus profesiones auxiliares, se crea el Consejo Profesional Nacional de Arquitectura y sus profesiones auxiliares, se dicta el Código de Ética Profesional, se establece el Régimen Disciplinario para estas profesiones, se reestructura el Consejo Profesional Nacional de Ingeniería y Arquitectura en Consejo Profesional Nacional de Ingeniería y sus profesiones auxiliares y otras disposiciones”. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Superior (1997). *Hacia una Agenda de Transformación de la Educación Superior: Planteamientos y Recomendaciones*. Bogotá: Autor.
- Conferencia Internacional del Trabajo (2006). *Cambios en el mundo del trabajo*. Suiza: Autor.

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). *Satisfacción de necesidades Básicas, Jomtien, Tailandia, París*. Nueva York: Editorial Unesco.
- Consejo Nacional de Acreditación. (1998). *La evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia*. Bogotá: Autor.
- Consejo Nacional de Acreditación (2001). *Criterios y procedimientos para el registro calificado de programas académicos de pregrado en ciencias de la salud*. Bogotá: Autor.
- Conferencia Regional de Educación Superior. (2008). *Declaración Final sobre la Educación en Latinoamérica y el Caribe*. Cartagena de Indias: Autor.
- Corporación Latinobarómetro. (2009). *Informe 2009*. Santiago de Chile: Autor.
- Corral, Y. (2008). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 20 (36)
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Day, C. (1991). "Promoting teachers' professional development". En Bell, C. y Day, C. *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press.
- Dean, J. (1991): Professional development in school. Milton Keynes. Open University.
- De Miguel, M. (1997). "La evaluación de centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico". *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2).
- De Miguel, M. (1998). "La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente". *Revista de Educación*, 315, 67-83.
- De Miguel, M., Mora, J.-G. y Rodríguez, S. (Eds.). (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana y Ediciones Unesco.

- Díaz, M. (1994). “La calidad de la educación y las variables de procesos y de productos”. En *Memorias de las II Jornadas Educativas: Calidad de Vida en los Centros Educativos* (pp. 265-266). Gijón: UNED de Asturias.
- Díez-Hochleitner, R. (1998). *Informe mundial sobre la educación*. París: Editorial de la Unesco.
- Edmonds R. (1979) Effective Schools for the Urban poor. *Educational Leadership*, Oct. 1979. P. 15-24.
- Escotet, M. (2002). “The social responsibility of intellectuals and professor of comparative education”. Orlando, Florida, *Annual meeting*, No. 6-9 March.
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013/2014*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf.
- Espinoza N, y Pérez M. (2003). “La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio”. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Fermentum* 38 (13), 483-506.
- Fernández, A. (2008) “La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22), 141-160.
- Fernández-Díaz, M.-J. y González-Galán. A. (1997). “Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13 (3).
- Fernández M. (2007). “Nuevos temas para pensar la enseñanza de la geografía”. En M.-V. Fernández-Caso (Coord.). *Geografía y territorios en transformación nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

- Fernández, J. (1999). "Evaluación de la docencia y aprendizaje profesional: análisis de una experiencia universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34.
- Ferreres, V. (1996). "El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente". En Rodríguez, J.M. (Ed.) *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*. Huelva: ICE de la Universidad de Huelva.
- Fischer, B.; Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. En: *Educational leadership*, N°36, p. 345-361.
- FLOREZ, R. (2005) *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (1990). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Galeano M. (2004) *Grupos de discusión: una estrategia de investigación interactiva grupal*, en: *estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Editorial la carreta editores, Medellín Colombia
- García-Gómez, S. (1999). "El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo". *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- García-Guadilla, C. (1996a). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Caracas: Cendes y Nueva Sociedad.
- García-Guadilla, C. (1996b). *Situación y principales dinámicas de transformación en la educación superior en América Latina*. Caracas: Cresalc y Unesco.
- García-Hoz, V. y Pérez-Juste, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid: Escuela Española.
- García-Ramos, J.-M. (1986). "Validación de constructo en el ámbito pedagógico". *Revista Española de Pedagogía*, 174, 535-554.
- García-Ramos, J.-M. (1992). "Recursos metodológicos para la evaluación de programas". *Bordón*, 43, (4).

- García-Ramos, J.-M. (1995). "La evaluación institucional a través del departamento de recursos humanos en la institución universitaria privada". *Bordon*, 47 (1), 17-30.
- García-Ramos, J.-M. (1996a). "Valoración de la competencia docente del profesor universitario: una aproximación empírica". *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 81-108.
- García-Ramos, J.-M. y Gálvez-Hernández, M. (1996b). "Un modelo tutorial universitario". *Revista Complutense de Educación*, 7 (1), 275-303.
- García-Ramos, J.-M. (1997b). "Análisis factorial confirmatorio en la validación del constructo competencia docente del profesor universitario". *Bordón*, 49 (4), 361-391.
- García-Ramos, J.-M. (1998). "El análisis de estructuras de covarianza en el estudio de la competencia docente del profesor universitario". *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 155-184.
- Garvin, D (1984) What does "Product Quality" Really Mean?. Sloan Management Review, Harvard University, Fall 1984, p. 25-43
- Gil Ospina, A.A. (2012) "Evaluación por competencias: un cambio conceptual en el marco de la enseñabilidad de la economía" En: James; M. R. J. La Enseñanza de la Economía en el Contexto Colombiano. Bogotá: AFADECO – ICFES Feriva.
- Girón, L.; González, D. (2005). Determinantes del rendimiento académico y la deserción estudiantil, en el programa de economía de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. En Rev. Economía, Gestión y Desarrollo. N° 3: 173-201.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Good, H. y Wilburn, M. (1989). "Educación superior: desarrollo del universitario". En House, T. (Ed.). *Enciclopedia Internacional de Educación*, vol. 4 (pp. 1955-1959). Barcelona: Vicens Vives.
- Gómez-Buendía, H. (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD y TM Editores.

- Gómez, C., Olivia, B., y Velarde, H.-D. (2009). "Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social: ¿por qué? y ¿para qué?". *Estud. Soc*, 17 [en línea], 105-125. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572009000300005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0188-4557.
- Gómez, V. y Celis, J. (2009). "Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia". *Revista de Estudios Sociales*, 33, 106-117.
- González R.-T. (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- González-Soto, A.-P. (2005). "Posibilidades de formación en el Espacio Europeo de Educación Superior". En Cabero, J. (Coord.). *Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- González-Such, J. (1998). *Evaluación de la docencia universitaria*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- González-Tirados, R.-M. (1991). "Los recursos humanos en las Universidades y su relación con la calidad de la enseñanza". En *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*, (pp. 184-191). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- González, V González, M T (2007). *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria en: revista iberoamericana de educación*. No 47, pp. 185-209.
- Greenfield, T. B. (1975): *Theory in the Study of Organisations and Administrative Structures: A New Perspective* Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091828.pdf>
- Guerrero, J. (2003). "Calidad en la educación, organizaciones y ejercicio profesional". *Revista Alternativas en Psicología*, 8, 24 35.

- Gutiérrez, C. (2010). *La gestión del conocimiento como escenario social para la educación y el aprendizaje. Innovación Educativa*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/1794/179421038001.pdf>.
- Harvey, L.; Green D. (1993) Defining quality. En: *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., y Perraton, J. (2002) *Transformaciones globales: política, economía y cultura*. Oxford University Press, México.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: Mc Graw Hill.
- Hinojo Lucena, F. Fernández F, Aznar Díaz I (2002) Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Revista de educación*, ISSN 1575-023X, N° 5, 2002 (Ejemplar dedicado a: Didáctica de la lengua y la literatura), págs. 253-270
- Hurtado, B. (2000). *Metodología de la investigación Holística*. Tercera Edición. Caracas. Editorial Sypal.
- Husserl, E. (1959). *Fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. Buenos Aires: Nova.
- Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Madrid, Alianza.
- Ibáñez, B. C. (1994). “Pedagogía y psicología interconductual”. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 20, 99-112.
- Imbernón, F. (2000). “La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía”. *En Memorias del I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona.
- Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior [ICFES]. (1998). *La construcción de indicadores del desempeño en la Educación Abierta y a Distancia*. Ibagué: Universidad del Tolima.

- Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior [ICFES] – ACFA. (1999). “Requisitos mínimos para la creación y actualización de programas de arquitectura en Colombia”. Bogotá: Autor.
- Jornet, J.; Suarez, J.-M. y González, J. (1988): "Proyecto de implantación de un sistema de evaluación del profesorado en la Universidad de Valencia". En *Consideraciones metodológicas sobre la evaluación y mejora de la docencia universitaria*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Jornet, J.-M., González-Such, J. y Pérez-Carbonell, A. (1996). “Evaluación de la actividad universitaria”. En G. Quintás (ed.). *Reforma y evaluación de la Universidad* (pp.189-244). Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Jornet, J.-M.; Suárez, J.-M. y González-Such, J. (1989). “Estudio de validación de un cuestionario de valoración de la docencia universitaria para los estudiantes en un conjunto homogéneo de centros de la Universitat de Valencia”. *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 57-92.
- Kuhn, T. (1987) *La Estructura de las revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica, México
- Laffitte, R. (1991). “Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional”. En *Memorias de las III Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Lanni, O. (1999). *Teorías de la globalización*. 4ª ed. México: Siglo XXI.
- Lemasson, L.-P. y Chiappe, M. (1999). *La investigación universitaria en América Latina*. Caracas: IESALC-Unesco.
- Lerena, C. (1989). “De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia”. *Política y Sociedad*, (3), 91-99.
- Licha, I. (1996). *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: los desafíos de la globalización*. México: UDUAL.

- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción. Entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Llano, F., Osorio Cardona, A., Santamaría, J. y Osorio Cardona, R. (2013). *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la facultad de ciencias de la educación 1960-2010*. Bogotá: Ediciones Universidad la Gran Colombia.
- López-Segrera, F. (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: Ediciones IESALC / Unesco.
- López-Segrera, F. (2002). *Educación permanente, calidad, evaluación y pertinencia*. Cali: Unesco y Universidad de San Buenaventura.
- Lorente, L. y Castañeda, F. (1991). "Evaluación del profesorado y calidad de la enseñanza: Una experiencia". En *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria* (pp. 232- 244). Cádiz: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- Lowell, G.-D. y Hane-Mora, J. (1991). "La evaluación de las instituciones universitarias". *Revista de Investigación Educativa*, 17(9), 27-48.
- Lyotar, J. (2000). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Editorial Cátedra Teorema.
- Madrid, J. (2005). "La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior". *Revista Education*, 23.
- Malagon-Malagon, F.-A. (1995) "¿La calidad de la educación en Colombia. Un problema de quién?". *Revista Universitaria Abierta*, 3.
- Marcelo, C. (1998). "Calidad de la función docente y condiciones del ejercicio profesional" En Organización de Estados Iberoamericanos. *Una Educación con Calidad*. Madrid.
- Martínez, M., Gros, B. y Romañá, T. (1998). "La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial". Ponencia del *XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: "La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos"*. Universidad de Málaga.

- Mateo, J. (1987). "La evaluación del profesorado universitario. Algunas reflexiones metodológicas en torno al estado de la cuestión". En *Consideraciones Metodológicas sobre la Evaluación y la Mejora de la Docencia Universitaria* (pp. 133-203) Valencia: Servei de Formació Permanent Universitat de Valencia.
- Mayor-Zaragoza, F. (2000). *Un mundo nuevo: Galaxia Gutenberg*. Barcelona: Círculo de Lectores y Ediciones Unesco.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1995). Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Messina, G. (1999). Investigación en la investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Mignone, E.-F. (1992). *Calidad y evaluación universitaria: Marco Teórico*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL003626.pdf>.
- Mingorance, P. (1993). "Formación del profesorado". Proyecto Docente. Universidad de Sevilla.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Ley 115 de 1994.
- Milanés-Guisado, Y., Solís Cabrera F, y Navarrete Cortés, J. (2010). "Aproximaciones a la evaluación del impacto social de la ciencia, la tecnología y la innovación". *Acimed Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 21 (2), 161-183. Recuperado de <http://www.acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/19>
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, J.-G. (1998). "La evaluación institucional de la universidad". *Revista de Educación*, 315.
- Morey, A. (2001). "El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente". *Revista de Educación*, 324, 297-315
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC, FACES / UCV.

- Morín de Valero, M. (2008). Investigación y Formación Docente. Colegio Universitario de Los Teques “Cecilio Acosta” Coordinación de Investigación Recursos Humanos CULTCA. Recuperado de: <file:///C:/Users/Fabiola%20G/Downloads/INVESTIGACION%20Y%20FORMACION%20DOCENTE%20OJO.pdf>
- Morles, V. (1991). *La educación de postgrado en el mundo: estado actual y perspectivas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters, the Junior Years*. Wells, Open Books.
- Municio, P. (2000). *Herramientas para la evaluación de calidad*. Barcelona: CISS PRAXIS.
- Muñoz C., J.-M y Rodríguez S. (1996): "La práctica evaluadora como indicador de la calidad universitaria". *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 13 (9), 131-158.
- Murray, H.G. (1993). "Summative evaluation and Faculty Development: a Synergistic Relationship?" En WEIMER, M. (Ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University, pp. 85-88.
- Nicastro, O.-S. y Garibay, B.-B. (1999). "Estudio de seguimiento de egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular". *Educación y Ciencia*, 7 (4), 83-92.
- Noguera, C. (2005). "La pedagogía como saber sometido: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia". En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e IDEP.
- Ordóñez-Salazar (Edit.). (2002). *El rol de la Universidad en el Siglo XXI*. Tacna: UNESCO, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo Regional, Universidad Nacional Jorge Basadre Gruhmann.
- Orozco, M. (2005). "Los estudios de los graduados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las instituciones de educación superior".

Recuperado de <http://www.anuies.mx/principal/servicios/publicaciones/libros/lib10/19.htm>.

- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. y Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. En: *Revista Educación y Educadores*. Universidad de la Sabana. Vol. 13, No. 3 p. 421-452
- Peiró, J.M. (1998). “La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores: condiciones y contingencias”. En BENEYTO, P. y GUILLÉN, P. *Formación Profesional y Empleo: la construcción de un nuevo modelo*. Barcelona: Germania, pp. 63-83.
- Pérez-Pérez, R. (1994). “Estructura participativa y organizativa de los centros de calidad. Desarrollo de modelos integrales”. En *Memorias de las II Jornadas Educativas: Calidad de Vida en los Centros Educativos* (pp.265-266). Gijón: UNED de Asturias.
- Pérez-Agote, A. (1999). “Globalización, crisis de Estado y anomia. La teoría social visita Europa”. En Ramos-Torre, R. y García-Selgas, F. (eds.). *Globalización, riesgo, reflexividad* (pp. 57-72). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Perinat, A. (2004). *Conocimiento y educación superior*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1997). *La nueva alianza, metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Prieto Castillo, D. (1990). *Diagnóstico de comunicación social*. Quito, CIESPAL.
- Rama, C. (2005). “La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización”. Recuperado de <http://www.epuss.edu.pe/Documentos/DEAC/Gestion/Latercerareforma-masificacionyreforma.pdf>.
- Rama, C. (2010). “Las competencias en la educación superior de los países latinoamericanos”. En *Memorias del Foro Internacional Debate sobre la*

Formación de Competencias en la Educación Superior. Bogotá: Editorial Kimpres y ASCUN.

Ramírez, L., Arcila, A., Buriticál y Castrillón, J. (2004). Modelos y paradigmas de investigación. Guía didáctica y módulo. Fundación Universitaria Luis Amigo. Edición 2. Recuperado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/02/0008paradigmasymodelos.771.pdf>.

Rifkin, J. (2000). *La era del acceso*. Buenos Aires: Paidós.

Robertson, R. (2005). *Tres olas de globalización. Historia de una conciencia global*. Madrid: Alianza Editorial.

Robledo, L., Arcila, A., Buriticá, L. y Castrillón, J. (2004). Paradigmas y modelos de investigación. Guía didáctica y módulo. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LUIS AMIGÓ. Facultad de Educación. 2 edición.

Roggi, L. (1999). Los cambios en la formación docente en América Latina: una perspectiva comparada.

Rúa-Ceballos, N. (2006). “La globalización del conocimiento científico tecnológico y su impacto sobre la innovación en los países menos desarrollados”. En *Memorias del 1º Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e innovación CTS+I*. México. Salazar, S. (2005). “Actualidades investigativas en educación el conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente”. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Actualidadesinvestigativaseneducacion/2005/vol5/no2/10.pdf>.

Rodríguez Espinar, S. (1994). “El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia”. En *Revista de Enseñanza Universitaria* n° 7/8. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 35-55.

- Rodríguez López, J.M. (1997). Bases y estrategias de formación permanente del profesorado. Huelva: Hergué.
- Salinas, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). [Artículo en línea]. UOC. Vol. 1, no 1. <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Ed.), School effectiveness and school improvement (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tejada, J. (1999). "El formador ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos roles y competencias profesionales." *Comunicación y Pedagogía*, 158, 17–26.
- Tejada, J. (2002). "El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente." *Acción Pedagógica*, 2 (11), 30–42.
- Tejada, J. (2005). "La formación profesional superior y el EEES." En *Actas del IV Congreso de formación para el Trabajo* (pp. 21–51). Zaragoza.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2968540.pdf>
- Tobón S.; Pimienta, J.; García Fraile J.A. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* México: Pearson
- Toranzos, L. (1996). "Evaluación de la calidad: evaluación y calidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, 10.

- Torrent, I.; Sellens J. (2002) “De la nueva economía a la economía del conocimiento. Hacia la tercera revolución industrial”. En. Revista Economía mundial, Universidad de Huelva, España N°7, págs. 39- 68 Recuperado de: http://www.sem-wes.org/revista/arca/rem_7/rem7_4.pdf
- Torres, R.-M. (2001). “La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza”. En *Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Edit. Unesco.
- Torres, J. y Montañez, C. (2009). *Motivación y aprendizaje en ambientes virtuales* en: educación virtual, prácticas transformadoras de los procesos de aprendizaje Uniboyacá.
- Torres, R. (1996). Formación docente: clave de la reforma educativa. Nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8538.PDF>
- Tünnermann, C. (2001). *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Managua: Hispamer.
- Tünnermann, C. (2002). *Tendencias contemporáneas en la transformación de la educación superior*. Managua: UPOLI.
- Tünnermann, C. (2003). *La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI*. México: UDUAL.
- Universidad La Gran Colombia. (2003). *Proyecto Educativo Institucional, PEI: “Forjadores de la nueva civilización”*. Bogotá: Autor.
- Universidad La Gran Colombia. (2008). *Estatuto Docente: Acuerdo No. 002 del 17 de junio de 2008 de la honorable Consiliatura*. Bogotá: Autor.
- Universidad La Gran Colombia. (2010). *Proyecto Educativo del Programa de Arquitectura*. Bogotá: Autor.
- Universidad La Gran Colombia. (2013). *Estatutos*. Bogotá: Autor.
- Unesco. (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: Autor.

- Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión, acción y declaración final*. París: Autor.
- Vacarezza, L.-S. (2003). “Exploraciones en torno al concepto de cultura científica”. En FECYT. *Resúmenes del Congreso Iberoamericano de Ciudadanía y Políticas Públicas de Ciencia y Tecnología*. Madrid.
- Valleys, F. (2004). *¿Qué es la responsabilidad social universitaria?* Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villarroel, C. (1995). La Enseñanza Universitaria: De la Transmisión del Saber a la Construcción del Conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, 6 (1), 103-122.
- Yániz C (s.f). “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado” Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/m1/
- Yarzabal, L. (1999). *Consenso para el cambio en la educación superior*. Caracas: Ediciones IESALC / UNESCO.
- Zabalza, M.-A. (1991). Fundamentos de la didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M. L. Sevillano (1994). *El currículo. Fundamentación, diseño, desarrollo y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zabalza, M.-A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zarzar, C. (1994). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.
- Zemelman H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Editorial Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). “Historicidad y transmisión del conocimiento. El papel de la epistemología”. En M. Gómez-Sollabo y H. Zemelman (Comps.). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Pax.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

Zuluaga, O.L. (2007). Otra vez Comenio. En: Revista Educación y Pedagogía Vol. XIX, N°47 p. 99-120. Medellín. Universidad de Antioquia.

ANEXO 1. FORMATO DE ENCUESTA APLICADA

A continuación, se coloca el formato de encuesta aplicada a los estudiantes de las facultades de Derecho y Arquitectura de la Universidad La Gran Colombia.

ENCUESTA

Por favor, lea atentamente cada afirmación y señale de la siguiente forma: S = Siempre CS= Casi Siempre NS= No estoy Seguro A = Algunas Veces N = Nunca El registro de su correo solamente se tomará para el conteo de participantes y no reenviarle la información.

- Para quienes son egresados de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria

Apreciados Docentes Reciban un saludo cordial. Con el ánimo de continuar optimizando los procesos académicos e investigativos que adelanta la Universidad La Gran Colombia, hemos tomado como campo investigativo una población representativa de docentes egresados de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria de las Facultades de Derecho y de Arquitectura de nuestra Universidad. Para ello, les pedimos muy respetuosamente nos colaboren diligenciando esta encuesta que gira alrededor de las siguientes categorías: Saber pedagógico, Flexibilidad Curricular, Interacción formativa. Interdisciplinariedad Modelo Pedagógico, estrategias didácticas, relación profesor-alumno, calidad educativa, práctica reflexiva y acción pedagógica. Cabe aclarar que se cuenta con la absoluta confidencialidad de los datos aquí suministrados.

Por favor coloque la Facultad a la cual está adscrito

Por favor escriba su correo institucional *

1. ¿Considera que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria contribuye para ganar en calidad educativa? *

- S
- CS
- NS
- A
- N

2. ¿Considera que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le aporta en pertinencia educativa? *

<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
	3. ¿La Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le contribuye a mejorar pedagógicamente su proceso investigativo en la educación? *
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
	4. ¿La formación obtenida en la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria hace ver su profesión como una labor social? *
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
	5. ¿Piensa que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le ha contribuido a la transformación de las prácticas pedagógicas? *
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
	6. ¿Los procesos de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le permitieron replantear los procesos de enseñanza? *
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS

<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
7. ¿Considera que sus prácticas y su responsabilidad frente a su área es de calidad?*	
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
8. ¿La Especialización le ha optimizado su visión frente a la formación del docente? *	
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
9. ¿A partir de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria ha ampliado su reflexión y visión sobre lo que son las competencias docentes? *	
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N
10. ¿En el transcurso de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria adquiere más conocimiento sobre los modelos pedagógicos? *	
<input type="radio"/>	S
<input type="radio"/>	CS
<input type="radio"/>	NS
<input type="radio"/>	A
<input type="radio"/>	N

11. ¿Las estrategias didácticas aprendidas en la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le han permitido mejorar los procesos de enseñanza? *

- S
- CS
- NS
- A
- N

12. ¿A partir de las concepciones obtenidas en la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria su mirada hacia los contextos de la realidad social han cambiado? *

- S
- CS
- NS
- A
- N

Gracias por su colaboración.

ANEXO 2 PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

1 Pregunta: ¿Considera que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le ha ayudado a mejorar la calidad educativa de su práctica docente?

2 Pregunta: ¿Los contenidos de la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria le permitieron replantear sus procesos de enseñanza?

ANEXO 3. RESULTADOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICOS TABULADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A DOCENTES

PREGUNTA 1 – 3

Frente a las categorías: “Calidad educativa” - calidad proceso investigativo los resultados estadísticos son:

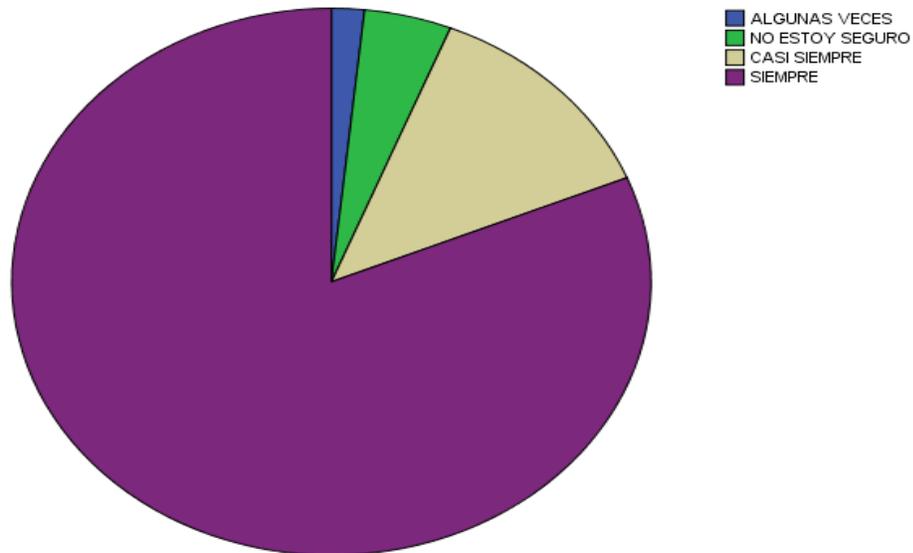
Estadísticos

		CALIDAD EDUCATIVA	CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO
N	Válidos	181	181
	Perdidos	0	0
Media		4,7348	4,6740
Error típ. de la media		,04611	,05071
Mediana		5,0000	5,0000
Moda		5,00	5,00
Desv. típ.		,62035	,68219
Varianza		,385	,465
Asimetría		-2,577	-2,669
Error típ. de asimetría		,181	,181
Curtosis		6,556	8,272
Error típ. de curtosis		,359	,359
Rango		3,00	4,00
Mínimo		2,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

CALIDAD EDUCATIVA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	1,7
	NO ESTOY SEGURO	8	4,4	4,4	6,1
	CASI SIEMPRE	23	12,7	12,7	18,8
	SIEMPRE	147	81,2	81,2	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

CALIDAD EDUCATIVA



De la categoría “Calidad Educativa” se evidencia la MEDIA como:

Una medida de tendencia central. El promedio aritmético, la suma dividida por el número de casos. En esta categoría los resultados son:

SIEMPRE (5)*147

CASI SIEMPRE (4)*23

NO ESTOY SEGURO (3)*8

ALGUNAS VECES (2)*3

$$X = \frac{\sum xi * fi}{\sum fi} = \frac{(147 * 5) + (23 * 4) + (8 * 3) + (3 * 2)}{(147 + 23 + 8 + 3)} = \frac{735 + 92 + 24 + 6}{181}$$

$$= \frac{857}{181} = 4,7348$$

El promedio de respuestas dadas son 4,7348 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

La MEDIANA de la categoría Calidad Educativa es:

$$\text{MEDIANA} = 181/2 = 90,5$$

La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

La MODA de la categoría “Calidad Educativa” es:

Queda representada por el dato que tiene mayor frecuencia.

$$\text{SIEMPRE (5)} * 147$$

$$\text{CASI SIEMPRE (4)} * 23$$

$$\text{NO ESTOY SEGURO (3)} * 8$$

$$\text{ALGUNAS VECES (2)} * 3$$

La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta.

El RANGO: Es el valor máximo (5 es SIEMPRE) menos el mínimo (2 es ALGUNAS VECES).

$$\text{Rango} = 5 - 2 = 3$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 2 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3) Y ALGUNAS VECES (2) no hay repuestas en NUNCA (1)

- Tabla de valores

VALOR MÁXIMO: Es el valor máximo que toman los datos.

$$\text{Máximo} = 5 \text{ SIEMPRE}$$

VALOR MÍNIMO: Es el valor mínimo que toman los datos.

Mínimo = 2 ALGUNAS VECES

VARIANZA: Es una medida de la variación de las observaciones respecto a la media, expresada en unidades al cuadrado. Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.385, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \sum (X - \bar{x})^2 * fi$$

n= número total de encuestas

X = número dato

\bar{x} = media

fi = frecuencia

S²= varianza

X dato	Fi=frecuencia	*fi	X media	X* media	Resultado x*media	(x*media) ²	(x*media) ² *fi
5	147	45	7	5*	0,26	0,070	10,33
4	23	2	9	4*	-	0,539	12,41
3	8	4	2	3*	-	3,009	24,07
2	3		6	2*	-	7,479	22,43
TOTAL	181	57	8				69,27
							071823

Media=857/181=4,7348

Formula de la varianza

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \sum (X - \bar{x})^2 * fi$$

$$S^2 = 69,27071823/(181-1)=69,27071823/181=0,3848$$

$$S^2 = 0,385$$

DESVIACIÓN TÍPICA: Es la raíz cuadrada de la varianza y también se refiere al promedio de la distancia entre los datos y la media.

$$S_x = +\sqrt{S_x^2} = +\sqrt{0,38483732} = 0.6203525$$

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción sobre los aportes que dan la Especialización para la “Calidad Educativa”.

ASIMETRIA

$$g_1 = \frac{\frac{1}{n} \sum (X_i - \bar{X})^3 * n_i}{\left(\frac{1}{n} \sum (X_i - \bar{X})^2 * n_i \right)^{\frac{3}{2}}}$$

g₁= Asimetría

n=número total de encuestas

X_i = número dato

$$\bar{x} = \text{media}$$

$n_i = \text{frecuencia}$

dato	fi =frecuencia	*fi	X_i - media	Resul tado X_i - media	$(X_i$ - media) ³	$(X_i$ - media) ³ *fi	$(X_i$ - media) ²	$(X_i$ - media) ² *fi
	1	45	5- 4,7348	0,265 19337	0,018 65039	2,7416 0777	0,07 032752	10,338 146
	2	2	4- 4,7348	- 0,73480663	- 0,39675207	- 9,125297547	0,53 994078	12,418 638
	8	4	3- 4,7348	- 1,73480663	- 5,22099431	- 41,76795445	3,00 955404	24,076 4323
	3		2- 4,7348	- 2,73480663	- 20,4540763	- 61,36222897	7,47 91673	22,437 5019
OT AL	81	57				- 109,5138732		69,270 7182

$$\text{Media} = 857/181 = 4,7348$$

Primer cálculo:

$$-109,5138732/181 = -0,60504902$$

$$g_1 = \frac{-0,60504902}{\sqrt{\left(\frac{69,2707182}{181}\right)^3}} = \frac{-0,60504902}{\sqrt{(0,3827115)^3}} = \frac{-0,60504902}{\sqrt{0,056055023}} = \frac{-0,60504902}{0,23675942} = -2,55554$$

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.

- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,5554 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, es decir que la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5), por tanto manifiestan que la especialización siempre les aportó.

CURTOSIS:

$$g_2 = \frac{\frac{1}{n} \sum (X_i - \bar{X})^4 * n_i}{\left(\frac{1}{n} \sum (X_i - \bar{X})^2 * n_i\right)^2} - 3$$

g_2 =Curtosis

n = número total de encuestas

X_i = Número dato

\bar{x} = media

n_i =frecuencia

dato	fi =frecuencia	*fi	X_i - media	Result X_i - media	$(X_i$ - media) ⁴	$(X_i$ - media) ⁴ *fi	$(X_i$ - media) ²	$(X_i$ - media) ² *fi
	1	45	5-	0,2651	0,0049	0,72705	0,07	10,3381
47			4,7348	9337	4596	6204	032752	46
	2	2	4-	-	0,2915	6,70532	0,53	12,4186
3			4,7348	0,73480663	3605	9137	994078	38
	8	4	3-	-	9,0574	72,4593	3,00	24,0764
			4,7348	1,73480663	1554	243	955404	323
	3		2-	-	55,937	167,813	7,47	22,4375
			4,7348	2,73480663	9435	8306	91673	019
OTAL	81	57				247,705 5403		182 69,2707

Media=857/181=4,7348

Primer cálculo: 247,7055403/181=1,368538896

69,2707182/181=0,38271115

$$g_2 = \frac{1,368538896}{(0,38271115)^2} - 3 = \frac{1,368538896}{0,14646782} - 3 = 9,343614 - 3 = 6,343614$$

- ($g_2 = 0$) la distribución es Mesocúrtica: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) la distribución es Leptocúrtica
- ($g_2 < 0$) la distribución es Platicúrtica

La curtosis es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

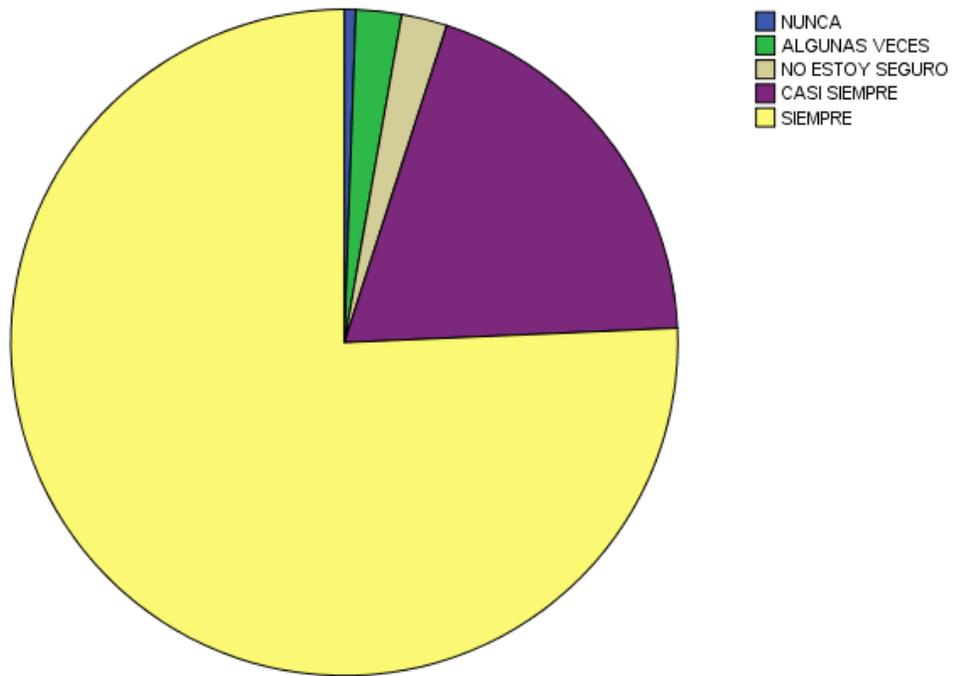
- ***Interpretación de datos obtenidos de preguntas de la 1 a la 3***

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue “SIEMPRE”, es decir que la Especialización es considerada un programa para ganar calidad Educativa, la categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) con una frecuencia de 147 de 181 y equivalente al 81,2% de la muestra. En promedio, los docentes se ubican en 4,7348 (SIEMPRE). Además la media de los participantes es de 4,7348 y la mediana de 5, lo cual confirma la tendencia de la muestra hacia el valor más alto de la escala 5 (SIEMPRE). Ninguna persona califico NUNCA (no hay “1”) es decir, que no se considera que la Especialización no dé la calidad Educativa.

CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	1	,6	,6	,6
	ALGUNAS VECES	4	2,2	2,2	2,8
	NO ESTOY SEGURO	4	2,2	2,2	5,0
	CASI SIEMPRE	35	19,3	19,3	24,3
	SIEMPRE	137	75,7	75,7	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,6740 que se aproxima a 5 correspondiente que es “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 es SIEMPRE) menos el mínimo (1 es NUNCA).

Rango= $5 - 1 = 4$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.465, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA: La desviación típica es de 0,68219.

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción en la calidad en los procesos investigativos.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).

- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,669 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, es decir que la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica*: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 8,272 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica, es decir, que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

- Conclusiones de los resultados obtenidos en tabulación preguntas 1 y 2

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue “siempre”, es decir que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria si contribuye pedagógicamente a la calidad del proceso investigativo. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) con una frecuencia de 137 que equivale al 75,7% de la muestra. Más del 50% de los sujetos han contestado en 5 (SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes se ubican en 4,6740 (SIEMPRE).Asimismo se desvían de la media 4,6740 en promedio

0,68219 unidades de la escala con respecto a la Desviación estándar. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

PREGUNTA 2 – 7

Frente a las categorías “pertenencia educativa” – “prácticas pedagógicas”, los resultados estadísticos son:

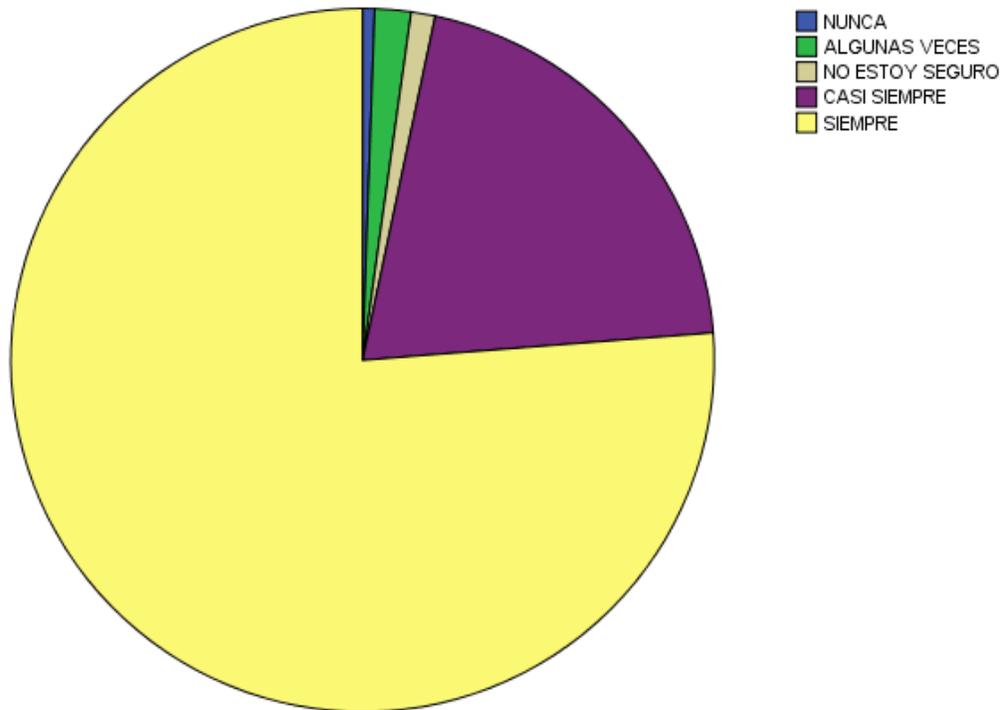
Estadísticos

		PERTENENCIA EDUCATIVA	PRACTICAS PEDAGOGICAS
N	Válidos	181	181
	Perdidos	0	0
Media		4,7017	4,7182
Error típ. de la media		,04697	,05880
Mediana		5,0000	5,0000
Moda		5,00	5,00
Desv. típ.		,63197	,79103
Varianza		,399	,626
Asimetría		-2,868	-3,674
Error típ. de asimetría		,181	,181
Curtosis		10,432	14,133
Error típ. de curtosis		,359	,359
Rango		4,00	4,00
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

PERTENENCIA EDUCATIVA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	1	,6	,6	,6
	ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	2,2
	NO ESTOY SEGURO	2	1,1	1,1	3,3
	CASI SIEMPRE	37	20,4	20,4	23,8
	SIEMPRE	138	76,2	76,2	100,0
Total		181	100,0	100,0	

PERTENENCIA EDUCATIVA



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,7017 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta.

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.399, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA: La desviación típica es de 0,63197

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienden a considerar que Siempre existe la pertenencia Educativa.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,868 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, es decir que la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica*: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 10,432 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso la respuesta es “SIEMPRE”.

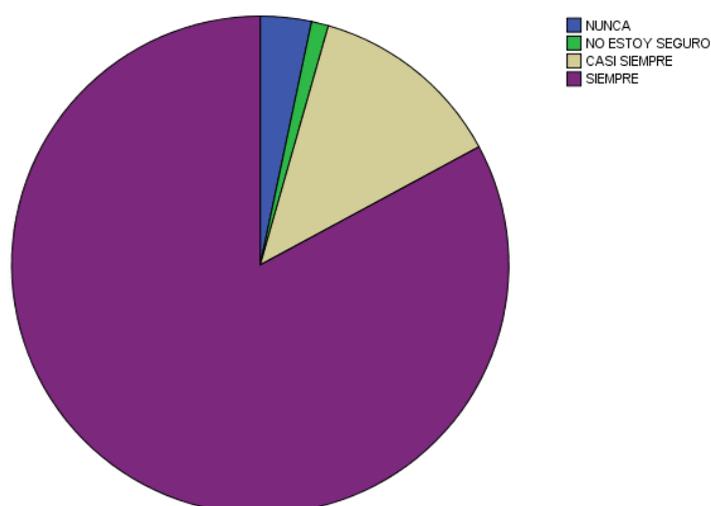
- Conclusiones de los resultados obtenidos en tabulación preguntas 2 a la 7

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir que la Especialización en Pedagogía y Docencia Universitaria aporta que el docente tenga pertenencia educativa. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 138 de 181 y corresponde al 76.2% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5 (SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,7017 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,7017 en promedio 0,63197 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

PRACTICAS PEDAGOGICAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	6	3,3	3,3	3,3
	NO ESTOY SEGURO	2	1,1	1,1	4,4
	CASI SIEMPRE	23	12,7	12,7	17,1
	SIEMPRE	150	82,9	82,9	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

PRACTICAS PEDAGOGICAS



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,7182 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.626, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA: La desviación típica es de 0,79103

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción en las respuestas.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es 0,79103 es decir mayor que 0, es asimétricamente positiva, es decir que la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la izquierda de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica*: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 14,133 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir que las prácticas pedagógicas frente al área siempre es de calidad. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 150 de 181 y corresponde al 82.9% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,7182 (SIEMPRE). Asimismo se desvían de 4,7182 en promedio 0,79103 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

PREGUNTAS 4 a la 12

Frente a las categorías “Calidad Labor Social” – “Relación con la Realidad Social” los resultados estadísticos son:

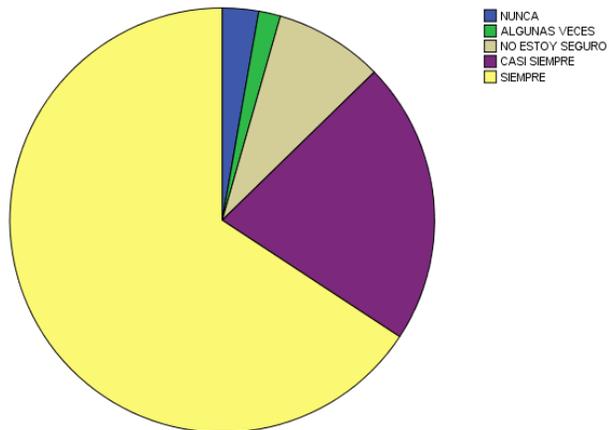
Estadísticos

		CALIDAD LABOR SOCIAL	RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL
N	Válidos	181	181
	Perdidos	0	0
Media		4,4586	4,3867
Error típ. de la media		,06851	,07201
Mediana		5,0000	5,0000
Moda		5,00	5,00
Desv. típ.		,92177	,96876
Varianza		,850	,938
Asimetría		-2,029	-1,770
Error típ. de asimetría		,181	,181
Curtosis		4,149	2,842
Error típ. de curtosis		,359	,359
Rango		4,00	4,00
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

CALIDAD LABOR SOCIAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5	2,8	2,8	2,8
	ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	4,4
	NO ESTOY SEGURO	15	8,3	8,3	12,7
	CASI SIEMPRE	39	21,5	21,5	34,3
	SIEMPRE	119	65,7	65,7	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

CALIDAD LABOR SOCIAL



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,4586 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.626, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA: La desviación típica es de 0,850

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, que las respuestas tienden a ser “SIEMPRE”.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.

- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,029 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica*: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 4,149 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”.

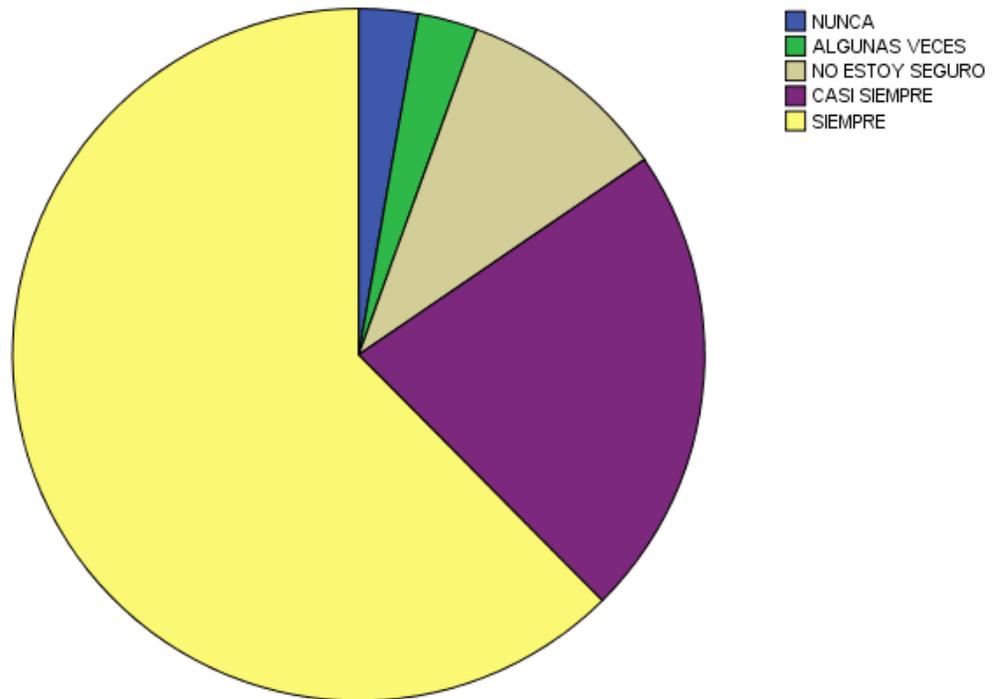
- Conclusiones con respecto a las preguntas de la 4 a la 12

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir, que la formación en la Especialización hace ver la profesión como una labor social. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) con una frecuencia de 119 de 181 y corresponde al 65,7% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,4586 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,4586 en promedio 0,92177 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	5	2,8	2,8	2,8
	ALGUNAS VECES	5	2,8	2,8	5,5
	NO ESTOY SEGURO	18	9,9	9,9	15,5
	CASI SIEMPRE	40	22,1	22,1	37,6
	SIEMPRE	113	62,4	62,4	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,3867 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo = 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.938, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,96876

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -1,770 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica*: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 2,842 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir que los contextos de la realidad social han cambiado a partir de las concepciones obtenida en la Especialización. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) con frecuencia de 113 de 181 y corresponde al 62,4% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,3867 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,3867 en promedio 0,96876 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores elevados.

PREGUNTA 5 – 8

Frente a las categorías: “Transformación Prácticas Pedagógicas” – “Optimización Formación Docente”

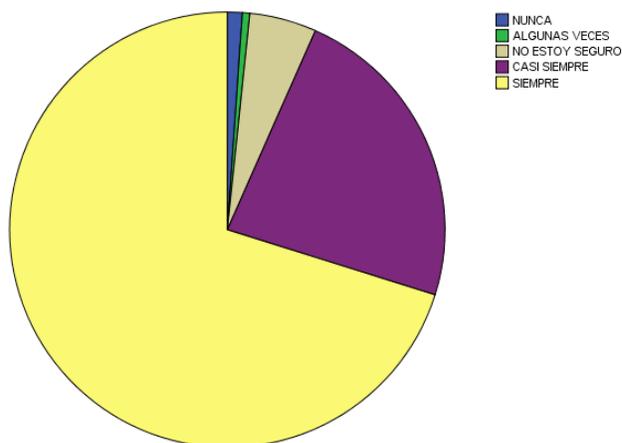
Estadísticos

		TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS	OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES
N	Válidos	181	181
	Perdidos	0	0
Media		4,6077	4,5249
Error típ. de la media		,05289	,07076
Mediana		5,0000	5,0000
Moda		5,00	5,00
Desv. típ.		,71161	,95201
Varianza		,506	,906
Asimetría		-2,351	-2,435
Error típ. de asimetría		,181	,181
Curtosis		7,117	5,724
Error típ. de curtosis		,359	,359
Rango		4,00	4,00
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	2	1,1	1,1	1,1
	ALGUNAS VECES	1	,6	,6	1,7
	NO ESTOY SEGURO	9	5,0	5,0	6,6
	CASI SIEMPRE	42	23,2	23,2	29,8
	SIEMPRE	127	70,2	70,2	100,0
Total		181	100,0	100,0	

TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,6077 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: La varianza es 0.506 que es la diferencia promedio entre cada dato con respecto a la media.

Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.506, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,71161

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,351 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica*: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 7,117 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

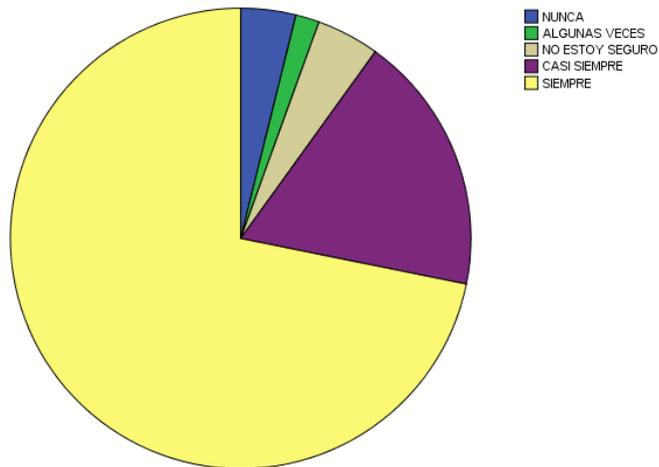
- Conclusiones a la tabulación de las preguntas 5 – a la 8

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir la Especialización ha contribuido para transformar las prácticas pedagógicas. La categoría (el ítem) que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 127 de 181 y corresponde al 70,2% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,6077 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,6077 en promedio 0,71161 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	7	3,9	3,9	3,9
	ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	5,5
	NO ESTOY SEGURO	8	4,4	4,4	9,9
	CASI SIEMPRE	33	18,2	18,2	28,2
	SIEMPRE	130	71,8	71,8	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,5249 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.906, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,95201

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,435 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica:* Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 5,724 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir la Especialización ha optimizado la visión frente a la formación docente. La categoría (el ítem) que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 130 de 181 y corresponde al 71,8% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,5249 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,5249 en promedio 0,95201 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

PREGUNTAS 6-11

Las categorías revisadas en estas preguntas son: “Cambio Procesos Enseñanza” – “Calidad Mejorar Procesos de Enseñanza”

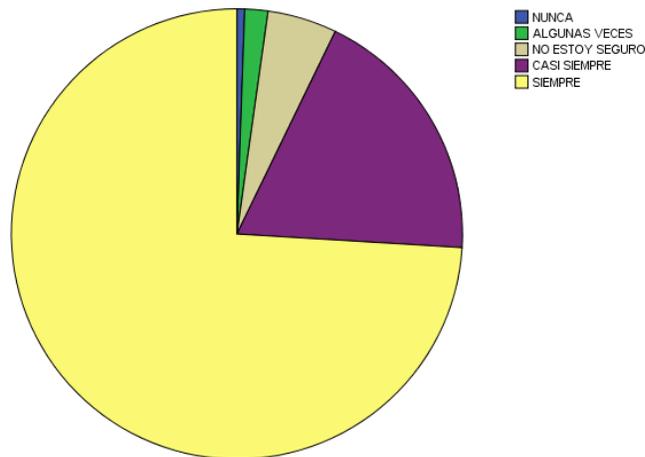
Estadísticos

		CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA	CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA
N	Válidos	181	181
	Perdidos	0	0
Media		4,6409	4,5359
Error típ. de la media		,05246	,06244
Mediana		5,0000	5,0000
Moda		5,00	5,00
Desv. típ.		,70576	,84003
Varianza		,498	,706
Asimetría		-2,334	-2,360
Error típ. de asimetría		,181	,181
Curtosis		6,091	6,213
Error típ. de curtosis		,359	,359
Rango		4,00	4,00
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	1	,6	,6	,6
	ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	2,2
	NO ESTOY SEGURO	9	5,0	5,0	7,2
	CASI SIEMPRE	34	18,8	18,8	26,0
	SIEMPRE	134	74,0	74,0	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,6409 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALORMÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALORMÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.498, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,70576

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,334 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica:* Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*

- ($g_2 < 0$) la distribución es Platicúrtica

La curtosis 6,091 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”.

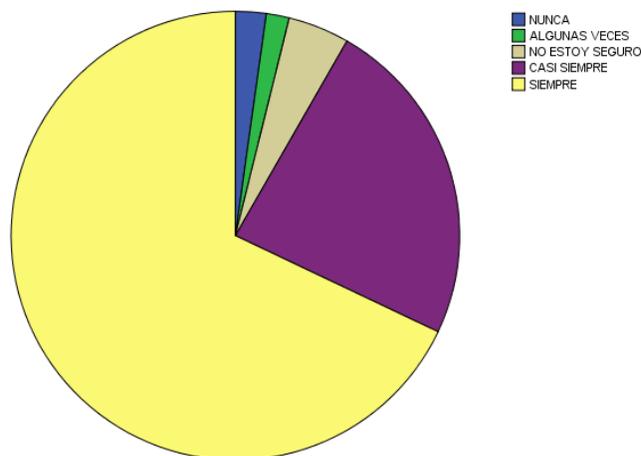
- Conclusiones a las preguntas de la 6 a la 11

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir la Especialización hizo replantear los procesos de enseñanza. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 134 de 181 y corresponde al 74.0% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,6409 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,6409 en promedio 0,70576 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	4	2,2	2,2	2,2
ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	3,9
NO ESTOY SEGURO	8	4,4	4,4	8,3
CASI SIEMPRE	43	23,8	23,8	32,0
SIEMPRE	123	68,0	68,0	100,0
Total	181	100,0	100,0	

CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,5359 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALOR MÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.706, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,84003

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,360 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) la distribución es Mesocúrtica: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) la distribución es Leptocúrtica
- ($g_2 < 0$) la distribución es Platicúrtica

La curtosis 6,213 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir que las estrategias didácticas aprendidas en la Especialización ha permitido mejorar los procesos de enseñanza. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 123 de 181 y corresponde al 68% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,5359 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,5359 en promedio 0,84003 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

PREGUNTA 8-9

Las categorías revisadas en estas preguntas son. “Optimización Formación Docentes” – “Mejoramiento Competencias Docentes”

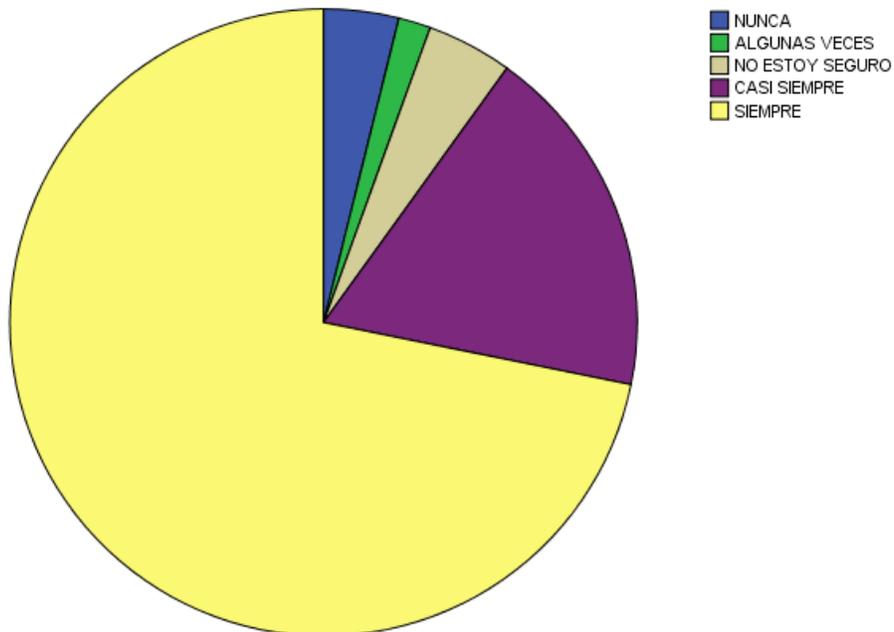
Estadísticos

		OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES
N	Válidos	181	181
	Perdidos	0	0
Media		4,5249	4,6133
Error típ. de la media		,07076	,05991
Mediana		5,0000	5,0000
Moda		5,00	5,00
Desv. típ.		,95201	,80598
Varianza		,906	,650
Asimetría		-2,435	-2,788
Error típ. de asimetría		,181	,181
Curtosis		5,724	8,615
Error típ. de curtosis		,359	,359
Rango		4,00	4,00
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	7	3,9	3,9	3,9
	ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	5,5
	NO ESTOY SEGURO	8	4,4	4,4	9,9
	CASI SIEMPRE	33	18,2	18,2	28,2
	SIEMPRE	130	71,8	71,8	100,0
Total		181	100,0	100,0	

OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,5249 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALORMÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALORMÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.906, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,95201

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,435 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica:* Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 5,724 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

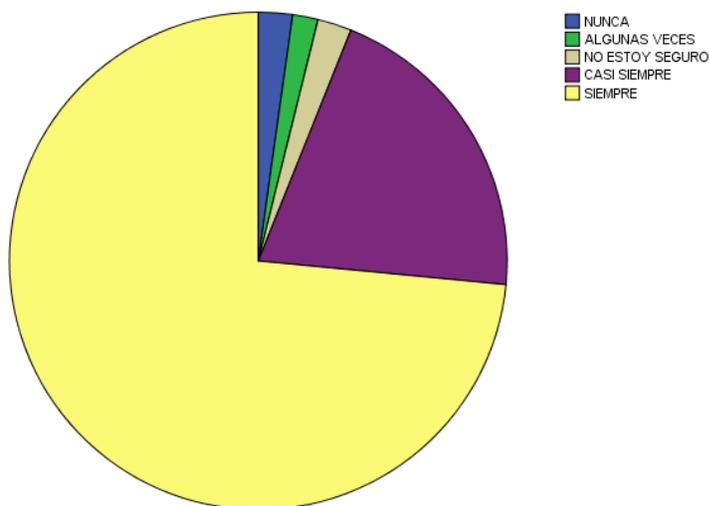
- Conclusiones a las preguntas 8 y 9

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir que la Especialización ha ayudado a optimizar la visión de la formación docente en cada uno de los participante. La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 130 de 181 y corresponde al 71,8% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,5249(SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,5249 en promedio 0,95201 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	4	2,2	2,2	2,2
	ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	3,9
	NO ESTOY SEGURO	4	2,2	2,2	6,1
	CASI SIEMPRE	37	20,4	20,4	26,5
	SIEMPRE	133	73,5	73,5	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,6133 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta.

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALORMÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.650, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,80598

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,788 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) la distribución es Mesocúrtica: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) la distribución es Leptocúrtica
- ($g_2 < 0$) la distribución es Platicúrtica

La curtosis 8,615 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir que la Especialización ha ayudado y ampliado la reflexión y visión sobre lo que son las competencias docentes.

La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 133 de 181 y corresponde al 73,5% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,4586 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,6133 en promedio 0,95201 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

PREGUNTAS 10-11

Las categorías revisadas en estas preguntas son: “Conocimientos Modelos Pedagógicos” – “Calidad Mejorar Procesos de Enseñanza”.

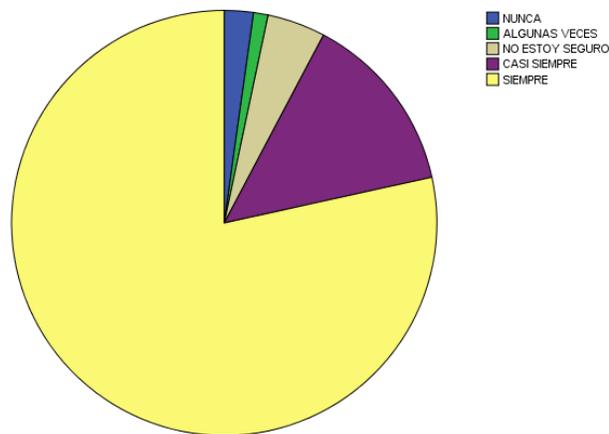
Estadísticos

		CONOCIMI ENTOS_M ODELOS PEDAGOGI COS	CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA
N	Válidos	181	181
	Perdidos	0	0
Media		4,6519	4,5359
Error típ. de la media		,05994	,06244
Mediana		5,0000	5,0000
Moda		5,00	5,00
Desv. típ.		,80647	,84003
Varianza		,650	,706
Asimetría		-2,882	-2,360
Error típ. de asimetría		,181	,181
Curtosis		8,851	6,213
Error típ. de curtosis		,359	,359
Rango		4,00	4,00
Mínimo		1,00	1,00
Máximo		5,00	5,00

CONOCIMIENTOS_MODELOS PEDAGOGICOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NUNCA	4	2,2	2,2	2,2
	ALGUNAS VECES	2	1,1	1,1	3,3
	NO ESTOY SEGURO	8	4,4	4,4	7,7
	CASI SIEMPRE	25	13,8	13,8	21,5
	SIEMPRE	142	78,5	78,5	100,0
	Total	181	100,0	100,0	

CONOCIMIENTOS_MODELOS PEDAGOGICOS



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,6519 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALORMÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.650, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,80647

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,882 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica*: Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 8,851 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”.

- Conclusiones a la tabulación de las preguntas 10 y 11

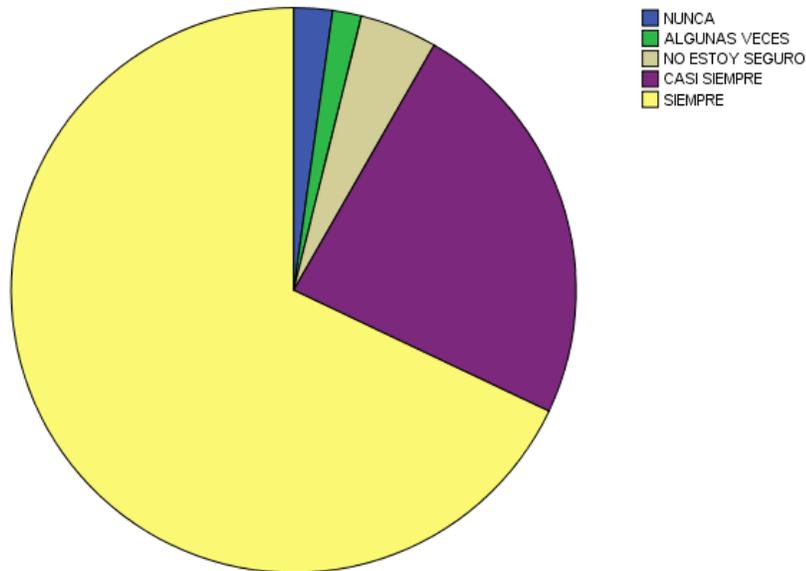
De acuerdo con los valores obtenidos en las mediciones estadísticas calculadas se concluye que su valor fue SIEMPRE, es decir que la Especialización contribuyó al conocimiento sobre los modelos pedagógicos.

La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 142 de 181 y corresponde al 78,5% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,6519 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,6519 en promedio 0,80647 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos NUNCA	4	2,2	2,2	2,2
ALGUNAS VECES	3	1,7	1,7	3,9
NO ESTOY SEGURO	8	4,4	4,4	8,3
CASI SIEMPRE	43	23,8	23,8	32,0
SIEMPRE	123	68,0	68,0	100,0
Total	181	100,0	100,0	

CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA



MEDIA: El promedio de respuestas dadas son 4,5359 que se aproxima a 5 correspondiente a “SIEMPRE”.

MEDIANA: La mediana es 5 es decir SIEMPRE y representa que al dividir el total de datos entre 2 el valor central es “SIEMPRE”.

MODA: La moda es SIEMPRE (5) es decir el valor que más se repite o ha sido marcado en la encuesta

RANGO: Es el valor máximo (5 SIEMPRE) menos el mínimo (1NUNCA).

$$\text{Rango} = 5 - 1 = 4$$

Los resultados de la encuesta se encuentran entre 1 y 5 es decir únicamente se respondió, SIEMPRE (5), CASI SIEMPRE (4), NO ESTOY SEGURO (3), ALGUNAS VECES (2) Y NUNCA (1)

VALOR MÁXIMO:

Máximo= 5 SIEMPRE

VALORMÍNIMO:

Mínimo = 1NUNCA

VARIANZA: Es la distancia promedio entre los datos y la media 0.706, lo que indica que las personas que contestaron la encuesta tienden a responder SIEMPRE y son pocos los que difieren en dicha respuesta.

DESVIACIÓN TÍPICA:

La desviación típica es de 0,84003

Esto puede significar que las respuestas a la pregunta son homogéneas, es decir, la mayoría de las personas tienen la misma concepción.

ASIMETRÍA

- ($g_1 = 0$): Se acepta que la distribución es Simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Este valor es difícil de conseguir por lo que se tiende a tomar los valores que son cercanos ya sean positivos o negativos (± 0.5).
- ($g_1 > 0$): La curva es asimétricamente positiva por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte izquierda que en la derecha de la media.
- ($g_1 < 0$): La curva es asimétricamente negativa por lo que los valores se tienden a reunir más en la parte derecha de la media.

La asimetría es -2,360 es decir menor que 0, es asimétricamente negativa, la mayoría de las respuestas tienden a reunirse a la derecha de la media, muy cercanos a SIEMPRE (5)

CURTOSIS:

- ($g_2 = 0$) *la distribución es Mesocúrtica:* Al igual que en la asimetría es bastante difícil encontrar un coeficiente de Curtosis de cero (0), por lo que se suelen aceptar los valores cercanos (± 0.5 aprox.).
- ($g_2 > 0$) *la distribución es Leptocúrtica*
- ($g_2 < 0$) *la distribución es Platicúrtica*

La curtosis 6,213 es mayor a 0 entonces la distribución es Leptocúrtica es decir que existe una gran acumulación de valores en este caso las respuestas son “SIEMPRE”

La categoría que más se repitió fue 5 (Siempre) que equivale 123 de 181 y corresponde al 68% de la muestra. Más del 50% de los docentes han contestado en 5(SIEMPRE) y el restante se sitúa por debajo de este valor. En promedio, los docentes contestaron 4,5359 (SIEMPRE). Asimismo, se desvían de 4,5359 en promedio 0,84003 unidades de la escala. Las puntuaciones tienden a ubicarse en valores medios o elevados.

CORRELACIÓN GRUPO A

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	181	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	181	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Se aplicaron 181 encuestas

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,908	,914	8

Alfa de Cronbach es de 0.908, es decir que el instrumento es efectivamente confiable para ser tomado y hacer mediciones estables y consistentes porque se acerca casi a uno (1)

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
CONOCIMIENTOS_MODE LOS PEDAGOGICOS	4,6519	,80647	181
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	4,3867	,96876	181
CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA	4,6409	,70576	181
CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA	4,5359	,84003	181
TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS	4,6077	,71161	181
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	4,5249	,95201	181
CALIDAD EDUCATIVA	4,7348	,62035	181
CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO	4,6740	,68219	181

Matriz de correlaciones inter-elementos

	CONOCIMIENTOS_MODELOS PEDAGOGICOS	RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA	CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA	TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS	OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	CALIDAD EDUCATIVA	CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO
CONOCIMIENTOS_MODELOS PEDAGOGICOS	1,000	,550	,745	,580	,622	,550	,547	,712
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	,550	1,000	,562	,823	,495	,429	,486	,621
CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA	,745	,562	1,000	,645	,747	,505	,581	,713
CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA	,580	,823	,645	1,000	,558	,480	,455	,588
TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS	,622	,495	,747	,558	1,000	,429	,480	,662
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	,550	,429	,505	,480	,429	1,000	,303	,445
CALIDAD EDUCATIVA	,547	,486	,581	,455	,480	,303	1,000	,674
CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO	,712	,621	,713	,588	,662	,445	,674	1,000

Matriz de covarianzas inter-elementos

	CONOCIMIENTOS_MODELOS PEDAGOGICOS	RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA	CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA	TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS	OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	CALIDAD EDUCATIVA	CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO
CONOCIMIENTOS_MODELOS PEDAGOGICOS	,650	,430	,424	,393	,357	,423	,274	,391
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	,430	,938	,384	,669	,341	,396	,292	,410
CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA	,424	,384	,498	,382	,375	,340	,254	,343
CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA	,393	,669	,382	,706	,334	,384	,237	,337
TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS	,357	,341	,375	,334	,506	,290	,212	,321
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	,423	,396	,340	,384	,290	,906	,179	,289
CALIDAD EDUCATIVA	,274	,292	,254	,237	,212	,179	,385	,285
CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO	,391	,410	,343	,337	,321	,289	,285	,465

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,595	4,387	4,735	,348	1,079	,012	8
Varianzas de los elementos	,632	,385	,938	,554	2,439	,043	8
Covarianzas inter-elementos	,348	,179	,669	,491	3,743	,008	8
Correlaciones inter-elementos	,571	,303	,823	,520	2,716	,014	8

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
CONOCIMIENTOS_MODELOS PEDAGOGICOS	32,1050	18,517	,776	,653	,889
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	32,3702	17,768	,716	,712	,896
CAMBIO PROCESOS ENSEÑANZA	32,1160	19,048	,813	,730	,888
CALIDAD MEJORAR PROCESOS DE ENSEÑANZA	32,2210	18,373	,760	,734	,890
TRANSFORMACION PRACTICAS PEDAGOGICAS	32,1492	19,583	,708	,597	,896
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	32,2320	19,046	,554	,351	,913
CALIDAD EDUCATIVA	32,0221	20,700	,614	,484	,903
CALIDAD PROCESO INVESTIGATIVO	32,0829	19,332	,793	,696	,890

La "Media de la escala si se elimina el elemento", indica el valor que tendría la media en el caso de eliminar cada uno de los elementos. Como se puede observar en el cuadro "Estadísticos de la escala", la media de la escala es de 36,7569 si eliminamos la pregunta 1 la escala se quedaría en 32,1050

La "Correlación elemento-total corregida", es el coeficiente de homogeneidad corregido. Si es cero o negativo se elimina. En este caso todos son positivos ya que Alfa de Cronbach es de 0.908.

"Alfa de Cronbach si se elimina el elemento", equivale al valor de Alfa si eliminamos cada uno de los ítems. Así por ejemplo podemos ver que si eliminamos el ítem 3, Cambio procesos enseñanza, Alfa (0,888).

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
36,7569	24,552	4,95497	8

CORRELACIÓN GRUPO B

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	181	100,0
	Excluidos(a)	0	,0
	Total	181	100,0

a Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,829	,837	6

Alfa de Cronbach es de 0.829, es decir que el instrumento es efectivamente confiable para ser tomado y hacer mediciones estables y consistentes porque se acerca casi a uno (1)

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	4,5249	,95201	181
MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES	4,6133	,80598	181
PERTENENCIA EDUCATIVA	4,7017	,63197	181
PRACTICAS PEDAGOGICAS	4,7182	,79103	181
CALIDAD LABOR SOCIAL	4,4586	,92177	181
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	4,3867	,96876	181

Matriz de correlaciones inter-elementos

	OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES	PERTENENCIA EDUCATIVA	PRACTICAS PEDAGOGICAS	CALIDAD LABOR SOCIAL	RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	1,000	,512	,446	,301	,471	,429
MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES	,512	1,000	,601	,386	,734	,541
PERTENENCIA EDUCATIVA	,446	,601	1,000	,342	,656	,552
PRACTICAS PEDAGOGICAS	,301	,386	,342	1,000	,308	,157
CALIDAD LABOR SOCIAL	,471	,734	,656	,308	1,000	,478
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	,429	,541	,552	,157	,478	1,000

Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/mínimo	Varianza	N de elementos
Medias de los elementos	4,567	4,387	4,718	,331	1,076	,018	6
Varianzas de los elementos	,728	,399	,938	,539	2,350	,043	6
Covarianzas inter-elementos	,325	,121	,545	,424	4,516	,013	6
Correlaciones inter-elementos	,461	,157	,734	,576	4,658	,022	6

Matriz de covarianzas inter-elementos

	OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES	PERTENENCIA EDUCATIVA	PRACTICAS PEDAGOGICAS	CALIDAD LABOR SOCIAL	RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	,906	,393	,269	,226	,414	,396
MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES	,393	,650	,306	,246	,545	,423
PERTENENCIA EDUCATIVA	,269	,306	,399	,171	,382	,338
PRACTICAS PEDAGOGICAS	,226	,246	,171	,626	,224	,121
CALIDAD LABOR SOCIAL	,414	,545	,382	,224	,850	,427
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	,396	,423	,338	,121	,427	,938

Estadísticos total-elemento

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
OPTIMIZACION FORMACION DOCENTES	22,8785	9,830	,569	,326	,810
MEJORAMIENTO COMPETENCIAS DOCENTES	22,7901	9,656	,764	,626	,768
PERTENENCIA EDUCATIVA	22,7017	10,799	,706	,531	,791
PRACTICAS PEDAGOGICAS	22,6851	11,528	,368	,195	,844
CALIDAD LABOR SOCIAL	22,9448	9,297	,709	,614	,777
RELACION CON LA REALIDAD SOCIAL	23,0166	9,783	,563	,401	,812

La "Media de la escala si se elimina el elemento", indica el valor que tendría la media en el caso de eliminar cada uno de los elementos. Como se puede observar en el cuadro "Estadísticos de la escala", la media de la escala es de 27,4033 si eliminamos la pregunta 1 la escala se quedaría en 22,8785

La "Correlación elemento-total corregida", es el coeficiente de homogeneidad corregido. Si es cero o negativo se elimina. En este caso todos son positivos ya que Alfa de Cronbach es de 0.829, siendo confiable. Si Alfa de Cronbach está por debajo de 8, el instrumento que se está evaluando presenta una variabilidad heterogénea y tendríamos conclusiones equivocadas.

"Alfa de Cronbach si se elimina el elemento", equivale al valor de Alfa si eliminamos cada uno de los ítems. Así por ejemplo podemos ver que si eliminamos el ítem 3 PERTENENCIA EDUCATIVA Alfa (0,791).

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
27,4033	14,131	3,75911	6