

# CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

Desafíos para la cualificación docente  
en la Facultad de Educación de UNIMINUTO

INSTITUCIONAL

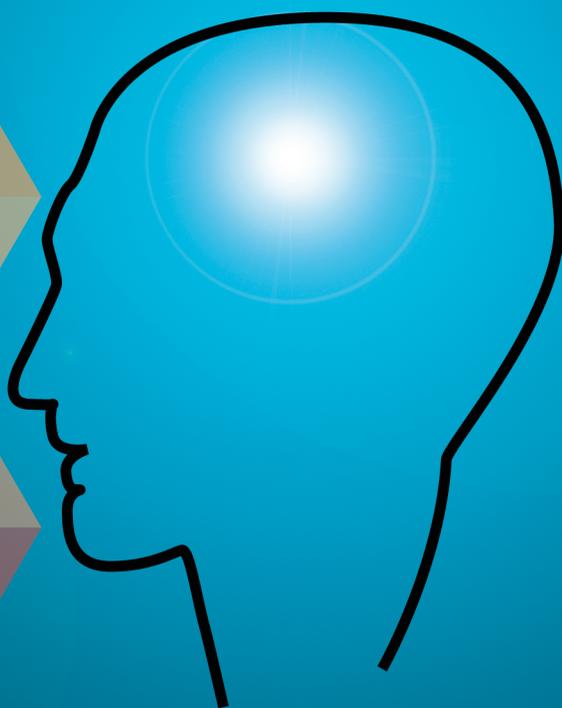
AXIOLÓGICA

EVALUATIVA

INCLUSIVA

DISCIPLINAR

COMUNICATIVA



Zaily del Pilar García Gutiérrez  
Editora

 **UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos

Colección de Investigación

# CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

Desafíos para la cualificación docente  
en la Facultad de Educación de UNIMINUTO

Zaily del Pilar García Gutiérrez  
Editora

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO  
2017



**Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

Leonidas López Herrán

**Vicerrector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

**Vicerrectora General Académica**

Marelen Castillo Torres

**Rector Sede Principal**

Jefferson Enrique Arias Gómez

**Directora General de Investigaciones**

Amparo Vélez Ramírez

**Vicerrectora Académica Sede Principal**

Luz Alba Beltrán

**Director de Investigación Sede Principal**

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

**Coordinadora General de Publicaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Coordinadora de Publicaciones Sede Principal**

Paula Liliana Santos Vargas

**Decano Facultad de Educación**

Francisco de Asis Perea Mosquera

Caracterización de las prácticas docentes universitarias: desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO / Benjamín Barón Velandia ... (y otros 12). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Facultad de Educación, 2017.

ISBN: 978-958-763-207-1

136 p. : il.

1. Personal docente -- Enseñanza 2. Maestros -- Investigaciones 3. Métodos de estudio -- Aspectos sociales.  
i. Barón Velandia, Benjamin ii. Gutiérrez Castro, Bladimir Alexander  
iii. Mendieta Ortíz, Camilo Alexander iv. Herrera Mateus, Catalina v. Riveros Correa, Diana Patricia vi. Bautista Díaz, Diego Armando vii. García Celis, Mauro Freddy viii. Acosta Marroquín, Nadia Paola ix. Sánchez Suárez, Óscar Fernando x. Sánchez Rivera, Sonia Liced xi. Ndonyo Osoro, Thomas xii. Muñoz Galindo, Wilson xiii. García Gutiérrez, Zaily del Pilar

CDD: 371.1007 C17c BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 83953

Archivo descargable en MARC a través del link: <http://tinyurl.com/bib83953>

## CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS

### Editora

Zaily del Pilar García Gutiérrez

### Autores

Benjamín Barón Velandia, Zaily del Pilar García Gutiérrez, Bladimir Alexander Gutiérrez Castro, Camilo Alexander Mendieta Ortíz, Catalina Herrera Mateus, Diana Patricia Riveros Correa, Diego Armando Bautista Díaz, Mauro Freddy García Celis, Nadia Paola Acosta Marroquín, Óscar Fernando Sánchez Suárez, Sonia Liced Sánchez Rivera, Thomas Ndonyo Osoro, Wilson Muñoz Galindo.

### Corrección de estilo

Felipe Chavarro López

### Diagramación

Carlos Andrés Ortiz - Panamericana Formas e Impresos S.A.

### Impresión

Panamericana Formas e Impresos S.A.

### Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: marzo 2017

300 ejemplares

### Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D.C. - Colombia

2017

Esta publicación es el resultado de la investigación *Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO*, financiado por IV Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Reconociendo los sentidos de las prácticas docentes de la facultad de educación* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Están protegidos por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.



## CONTENIDO

<b>PRÓLOGO</b>	<b>I</b>
<b>AUTORES</b>	<b>III</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CARA A LA FORMACIÓN DE DOCENTES</b>	<b>11</b>
UNIMINUTO en el marco de la Obra Minuto de Dios	12
La Facultad de Educación FEDU, una experiencia para contar	14
La caracterización de la práctica docente: una apuesta a la cualificación de docentes de la FEDU	16
<b>CAPÍTULO 2. LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: CONCEPCIONES, DESAFÍOS Y REFLEXIONES</b>	<b>21</b>
Las prácticas docentes universitarias en distintos ambientes educativos	21
Práctica, praxis y práctica docente	28
Práctica educativa	30
Prácticas pedagógicas	31
Práctica docente	32
Una mirada a la educación universitaria y sus prácticas docentes	34
Particularidades y fines de la educación universitaria del siglo XXI	35
Retos de la educación universitaria del siglo XXI	37
Práctica docente universitaria	37
Objetivos de la práctica docente universitaria	39

Retos de la práctica docente universitaria	40
La práctica docente y sus dimensiones	41
Dimensión disciplinar, entre el saber pedagógico y el de las disciplinas	44
Habilidades comunicativas del docente:	
una interacción efectiva	52
La práctica docente desde la perspectiva axiológica	59
Una mirada desde la dimensión institucional	61
La dimensión inclusiva, un reto urgente	62
Evaluar: cómo, por qué y para qué	63
La docencia universitaria, qué dicen las leyes sobre la práctica docente	68
Políticas institucionales UNIMINUTO	72
<b>CAPÍTULO 3. SENDEROS Y CAMINOS DE UNA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA</b>	<b>75</b>
Sustento epistemológico de la investigación.	
Lo complejo, lo sistémico y lo total	75
Una perspectiva cualitativa	79
La hermenéutica un camino para ver y entender	82
<b>CAPÍTULO 4. UNA MIRADA REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LA FEDU</b>	<b>91</b>
Reconfigurando los sentidos en lo cotidiano	92
Desde la pedagogía social	94
Una mirada a las experiencias	96
“Lo que no se siente no se aprende”. Cuando abandonamos los discursos y nos entregamos a las prácticas vitales: el quehacer praxeológico en su máxima expresión.	
Re-elaborando la práctica	99
La constante búsqueda de autores que soporte y contribuya a la práctica docente	100
Las experiencias previas contribuyen a ampliar y mejorar las prácticas docentes	102
La formación integral permanente de los docentes contribuye a responder las exigencias de la sociedad actual	103
La articulación entre la teoría y la práctica como parte del conocimiento disciplinar y pedagógico	105
La trama educativa: tejiendo las realidades	107

La práctica docente: una experiencia colectiva, compartida desde la construcción subjetiva de los maestros y desde una reflexión institucional	110
Una cita conmigo mismo, entre letras y papeles reflexionando la historia de mi formación como maestro	112
El maestro UNIMINUTO: solidaridad y servicio	113
Compartiendo con el otro desde nuestras experiencias propias: un acto de reconocimiento personal y de los otros	116
Experiencias que uno vive frente a la relación con los otros	117
El sentir praxeológico, una impronta institucional	119
Enunciados de la dimensión axiológica e institucional, una revisión documental de proyectos curriculares de programa	123
La práctica docente, una apuesta para la transformación del país	124
<b>CAPÍTULO 5. LO QUE COSECHAMOS DURANTE EL CAMINO</b>	<b>127</b>
<b>CAPÍTULO 6. ¿QUÉ NOS QUEDA POR HACER?</b>	<b>131</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>135</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Organigrama Sistema UNIMINUTO	17
Figura 2.	Organigrama Sede principal UNIMINUTO	18
Figura 3.	Esquema componentes del modelo curricular	19
Figura 4.	Organigrama Facultad de Educación	20
Figura 5.	Escenarios de la práctica docente	43



## PRÓLOGO

Este libro es resultado de una investigación en la Facultad de Educación de UNIMINUTO (FEDU) que tiene la pretensión de establecer procesos transdisciplinarios en la cualificación de las prácticas de los profesores. Su publicación constituye la primera fase de este trabajo de investigación, y por ello tiene por título Caracterización de las prácticas docentes universitarias. Desafíos para la cualificación docente en la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Los desafíos aludidos se sustentan en la pedagogía praxeológica, en que la reflexión de los maestros sobre sus propias prácticas posibilita, no solo la comprensión, sino además la transformación de estos como sujetos activos, así como la transformación de sus prácticas.

Tanto en la investigación como en la construcción de los significados de las prácticas se llevó a cabo un ejercicio de articulación de los discursos y acciones desde la participación de los propios actores. Este ejercicio tenía tres propósitos fundamentales: la caracterización de las prácticas de los maestros de la FEDU; identificar sus proximidades a la pedagogía praxeológica y sus relaciones con otras propuestas pedagógicas, en tanto la pedagogía praxeológica, como lo expresa el padre Carlos Juliao, es como “un paraguas” en el que confluyen diferentes tipos de pedagogías; y el fortalecimiento de la formación investigativa de los profesores de la Facultad de Educación, puesto que al investigar sobre sus propias prácticas, teniendo como nicho investigativo los programas, los espacios académicos transversales y el escalamiento de la propuesta a los demás maestros, se podría producir una estrategia de formación investigativa en cascada.

Es a partir de lo anterior que esta publicación se convierte en un referente importante en la investigación desde y para las prácticas docentes, teniendo a la praxeología como soporte teórico, epistémico y metodológico y también como enfoque pedagógico. Es desde tal perspectiva que esta publicación, producto de investigación, está articulada al Plan Estratégico 2014-2019 de la Facultad de Educación, aportándole a los retos: transformación de comunidades, calidad integral y excelencia en la docencia a partir del propósito colectivo consistente en que “La Facultad de Educación, a 2019, será una escuela pertinente en pedagogías e innovaciones sociales en educación”. Esta expresión constituye el horizonte de esta Facultad, hacia el cual se dirigen todos sus proyectos.

*Francisco Perea Mosquera*  
Decano Facultad de Educación UNIMINUTO - Sede Principal

## AUTORES

### **NADIA PAOLA ACOSTA MARROQUÍN**

Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad de Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá). Ha sido profesora de Investigación en Énfasis, *Opción de grado y Epistemología y métodos de investigación* en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Es docente investigadora del grupo de investigación *Innovaciones educativas y cambio social*, reconocido y categorizado por Colciencias. Investigadora del proyecto *Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación* de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

### **BENJAMÍN BARÓN VELANDIA**

Doctor en Educación de la Universidad Central de Nicaragua (Managua/Nicaragua), Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle (Bogotá), Especialista en Informática y Multimedia de la Fundación Universitaria Los Libertadores (Bogotá) y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle (Bogotá). Actualmente cursa estudios de Posdoctorado en *Epistemología* en la International Lifelong Learning University, ILLU (Willemstad/Curazao). Ha sido profesor de pregrado y posgrado (Especialización en Diseño de ambientes de aprendizajes y Maestría en Innovaciones sociales en educación) en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Evaluador Nacional e Internacional. Docente-investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Fundador y vicepresidente de la

Fundación para la Calidad Educativa (FUCAED). Escritor en diversos géneros literarios e investigativos. Co-líder del grupo de investigación *Innovaciones educativas y cambio social* reconocido y categorizado por Colciencias. Investigador del proyecto interinstitucional (Gobernación de Cundinamarca, Universidad de Los Andes, Universidad Javeriana, UNIMINUTO) *Smart Town*, talento en innovación aplicada al territorio.

### **DIEGO ARMANDO BAUTISTA DÍAZ**

Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Norbert Wiener (Lima, Perú), Magister en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia, Especialista en Instrumentación Industrial de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central (Bogotá) y Licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional. Es docente de la Maestría en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia en la línea de *Tecnologías aplicadas a la Educación*; docente de la Facultad de Educación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO en el programa de *Licenciatura en Tecnología e Informática* y docente de educación media en la Secretaría de Educación de Bogotá, en el área de Tecnología. Integrante del grupo de investigación *Ambientes de aprendizaje*.

### **WILSON MUÑOZ GALINDO**

Educador y pedagogo. Magíster en Educación con énfasis en Desarrollo humano y valores de la Universidad Externado de Colombia. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, con estudios en doctrina social de la iglesia, derechos humanos y resolución de conflictos. Ha sido coordinador de Proyección Social de la Escuela de Comunicación y diseño de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). En esta misma institución fue líder de la cátedra José María Carbonell y coautor de la Cátedra de Pensamiento Cunista. También fue coautor de la sistematización de experiencias de trabajo con población víctima del conflicto armado en la Corporación Opción Legal. Ha acompañado diferentes procesos de trabajo con comunidades vulnerables (desplazados, afrodescendientes, desmovilizados, jóvenes y familias en riesgo) en la promoción, divulgación, defensa y formación en derechos humanos. Con el *Centro de memoria, paz y reconciliación* viene adelantando un proceso de sistematización de la experiencia del colectivo

“Caminos y generación de paz”; una experiencia de trabajo con víctimas del conflicto armado colombiano. Actualmente es docente-investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y del Colegio Antonio García IED en la localidad 19 de Ciudad Bolívar.

### **MAURO FREDDY GARCÍA CELIS**

Magister en Docencia de la Universidad de La Salle y profesional en Ciencias del Deporte y la Educación Física de la Universidad de Cundinamarca. Profesor del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y de la Universidad de Cundinamarca en el Diplomado de pedagogía del movimiento humano. Actualmente es investigador en los saberes didácticos y pedagógicos de Educación Física y Deporte.

### **ZAILY DEL PILAR GARCÍA GUTIÉRREZ**

Doctoranda en Educación: Currículum, profesorado e instituciones educativas de la Universidad de Granada (España), Magister en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el 2010 es docente de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y actualmente ejerce como Directora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación. Desde el 2012 es profesora de Educación Infantil del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. En su experiencia como docente universitaria ha tenido la oportunidad de laborar en la Universidad Libre en el programa de Pedagogía Infantil y en la Corporación Universitaria Iberoamericana en la Especialización en Desarrollo Integral de la Infancia y Adolescencia. Integrante del grupo de investigación *Innovaciones educativas y cambio social*.

### **BLADIMIR ALEXANDER GUTIÉRREZ CASTRO**

Doctorando en Educación de la Universidad Norbert Wiener (Lima, Perú). Magíster en Educación con énfasis en investigación de la Universidad de la Sabana. Especialista en Infomática, Tecnología y Licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de pregrado y posgrado universitario desde el 2004. Ejerció como director del programa de posgrado Especialización en Diseño de Ambientes de Aprendizaje durante tres años. Investigador en instituciones universitarias desde 2004. Docente

de planta estatal en la Secretaría de Educación de Bogotá desde el año 2005. Integrante del grupo de investigación *Ambientes de aprendizaje*.

### **CATALINA HERRERA MATEUS**

Magister en Educación de la Universidad de los Andes y Licenciada en Educación básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se ha desempeñado como docente en la Universidad Distrital, del Instituto de Lenguas (ILUD) de esta misma institución, y actualmente se desempeña como docente tiempo completo de la Licenciatura en idioma extranjero Inglés de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

### **CAMILO ALEXANDER MENDIETA ORTIZ**

Magister en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y Licenciado en Diseño Tecnológico. Se ha desempeñado desde el año 2011 como profesor y directivo en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Integrante del grupo de investigación *Ambientes de aprendizaje*.

### **THOMAS NDONYO OSORO**

Magister en Educación con énfasis en didáctica del Inglés de la Universidad Externado de Colombia. Licenciado en Filosofía (Bachelor of Arts in Philosophy) de la Universidad Urbaniana de Roma (Italia) y Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Es tecnólogo en estudios filosóficos e idiomas (3 year course) de Consolata Institute of Philosophy de Nairobi (Kenya). Cursó estudios teológicos para Baccalaureum in Theologia. Desde el año 2008 se ha desempeñado como docente de Inglés en instituciones como el Colegio Bilingüe José Allamano, el Instituto Ingabo, en Canadian College, en la Uniagustiniana, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (como profesor catedrático de seminarios interdisciplinarios y de inglés) y actualmente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

### **SONIA LICED SÁNCHEZ RIVERA**

Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido profesora de Ciencias del Lenguaje en el

Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional y asesora y lectora de trabajos de grado en la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana. Entre 2008 y 2012 tuvo a su cargo la dirección de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Actualmente es becaria del programa de movilidad doctoral ASCUN-Colfuturo-Embajada de Francia, y adelanta estudios de Doctorado en Ciencias de la Información y la Comunicación en la Universidad de Paris XII. Integrante del grupo de investigación *Ambientes de aprendizaje*.

### **OSCAR FERNANDO SÁNCHEZ SUÁREZ**

Maestro en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Francisco José de Caldas. Especialista en Pedagogía de la Universidad Sergio Arboleda. En la actualidad cursa un Doctorado en Historia y crítica del Arte en la Universidad de las Artes ISA en Cuba. A desarrollado módulos educativos para las especializaciones en *El arte en los procesos de aprendizaje y didáctica de la lúdica* de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Docente-investigador en el área de la Pedagogía artística y cultural. Asesor de investigación y proyectos de intervención artística. Profesor en Artes Visuales, Historia del Arte, Didáctica y Semiótica. Coordinador Académico de la Licenciatura en Educación Artística de la Facultad de Educación de la Universidad Minuto de Dios – UNIMINUTO.

### **DIANA PATRICIA RIVEROS CORREA**

Magister en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo y Comunicadora Social y Periodista de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Ha sido colaboradora de medios (free press) en el proyecto de recuperación del río Bogotá para la Corporación Autónoma Regional (CAR), profesora de *Comprensión y producción de textos y Lengua y cultura* de la Corporación Unificada Nacional de Educación (CUN) y desde 2010 se desempeña como profesora de tiempo completo del área de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (CEPLEC) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.



## INTRODUCCIÓN

*Uno de los defectos de la educación superior es que hace demasiado énfasis en el aprendizaje de ciertas especialidades, y demasiado poco en un ensanchamiento de la mente y el corazón por medio de un análisis imparcial del mundo.*

Bertrand Russell.

La Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, en cabeza del decano y un grupo interdisciplinario de docentes de pregrado y posgrado, propone que a partir del reconocimiento y caracterización de las prácticas de sus docentes es posible hacer una transformación reflexiva que trascienda en la formación profesional de sus futuros educadores.

Este proceso de caracterización conlleva el desarrollo sistemático de diferentes fases del ámbito académico y metodológico. Primero, reconocer la labor educativa que ha venido desarrollando UNIMINUTO a lo largo de estos veintiún años de historia, orientando procesos académicos de alta calidad, a partir de su Proyecto Educativo Institucional, su Modelo Educativo Integral y la pedagogía praxeológica. En segundo lugar, es fundamental reconocer y analizar las prácticas docentes universitarias en diferentes ambientes educativos; para esto se dio respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las concepciones de las prácticas docentes?, ¿qué dimensiones contemplan las prácticas docentes?, ¿qué desafíos han enfrentado las prácticas docentes? y ¿qué y cómo evalúan sus prácticas docentes?, preguntas planteadas con la finalidad de entregar una mirada más fundamentada y holística al proyecto. Paralelamente, se hace una descripción del marco legal, cuya finalidad es fundamentar jurídicamente el proceso de investigación conllevado.

Por otro lado, en la fase metodológica se plantea el desarrollo formal de una investigación con enfoque biográfico-narrativo, que nos permite aumentar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el espacio educativo a partir del punto de vista de los participantes, por medio de testimonios escritos. Su carácter cualitativo conlleva a la aplicación de instrumentos de recolección de datos acordes al desarrollo investigativo. Los relatos autobiográficos, el grupo focal y el análisis de documentos institucionales, en su implementación, entregan los datos solicitados para su posterior análisis a partir de la aplicación del software especializado.

Finalmente, se comparte una compilación de ideas constituidas a partir de la mirada reflexiva de las prácticas docentes de la Facultad de Educación, dejando abierta la posibilidad de examinar minuciosamente la cosecha de nuestra labor y lo que nos queda por hacer.

# CAPÍTULO 1.

## LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE CARA A LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Esta experiencia investigativa se gesta en la Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO, escenario que manifiesta una serie de dinámicas singulares, cuya naturaleza cambiante invita a sus docentes-investigadores a reconocerlas, describirlas y comprenderlas. En ese sentido, esta exploración pretende establecer un vínculo sensible entre los profesores, sus acciones pedagógicas y el entorno que las enmarca, con la finalidad de encontrar en la cotidianidad del acto educativo, a veces plagada de lo obvio y lo repetitivo, un punto de partida que genere la reflexión, la actualización y la cualificación de las prácticas docentes.

De acuerdo con lo anterior, nuestro ejercicio de investigación pretende desplegar una observación, una exploración que nos lleve a interpretar la realidad educativa a partir de preguntas como ¿qué sucede?, ¿quién hace qué?, ¿por qué lo hace?, ¿con quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿para qué?, interrogantes que orientan la indagación y el análisis de la práctica docente al interior de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Esto con la perspectiva inmediata de reconocer su diversidad pedagógica y con la prospectiva de superar las debilidades y potenciar las fortalezas.

En esta medida, la búsqueda se concentra en el reconocimiento y la caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación, con el objetivo de tener una mirada integral sobre la cual sea posible hacer una transformación reflexiva, que repercuta en la formación del futuro profesional de la educación. Dados los propósitos descriptivos de nuestra

investigación, este capítulo inicial presenta un recorrido sucinto por la obra Minuto de Dios y el Proyecto Educativo de UNIMINUTO. Asimismo, se hace una caracterización de la Facultad de Educación (FEDU), y finalmente se plantea y formula el problema de investigación que nos convoca.

## UNIMINUTO en el marco de la Obra Minuto de Dios

*La expresión más auténtica de nuestro amor a Dios es nuestro amor al hombre.*

Rafael García-Herreros.

Hace más de cincuenta años la Obra Minuto de Dios se ha venido instalando en el acontecer histórico y en el imaginario del país. Sin duda los referentes más notables de esa huella son el programa de televisión “El Minuto de Dios” y el evento de solidaridad “El banquete del millón”. Estas iniciativas, establecidas por el Padre Rafael García Herreros y preservadas como una tradición por el Padre Diego Jaramillo, son el primer eslabón de una cadena de actividades de participación social que han impactado positivamente a diversas comunidades en todo el país.

En esencia, las acciones adelantadas por el Minuto de Dios, inspiradas en los valores de la Comunidad Eudista, se orientan a materializar proyectos que posibiliten el desarrollo humano integral a través del principio de servicio, génesis de la consigna de García Herreros “Nadie se quede sin servir”. Dicho principio es eje del carácter social de la Obra, alrededor del cual gravitan propósitos ligados al crecimiento espiritual, la comunicación y significación del evangelio, la formación para la vida, para el trabajo y el desarrollo social de grupos rurales y urbanos. De ahí que las entidades pertenecientes a la organización Minuto de Dios atiendan múltiples frentes: educación, vivienda, cultura, salud y evangelización, los cuales convergen en la búsqueda de la integralidad humana y social.

Una de las instituciones bandera de la Obra Minuto de Dios es la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO<sup>1</sup>. En 1988 era tan

---

<sup>1</sup> La sede principal está ubicada en Bogotá en el Barrio Minuto de Dios (Calle 81B # 72B- 70) de la localidad de Engativá; tiene una conexión directa con las cuatro sedes situadas en Bogotá y con las demás sedes que funcionan en 67 ciudades de Colombia, algunas en ciudades intermedias y otras en áreas rurales.

solo un proyecto ambicioso en espera de ser materializado; en 1992 se hace realidad el sueño y se inicia una de las propuestas educativas más sólida, sostenible y pertinente del país. Desde sus inicios UNIMINUTO se trazó como objetivo ser una Institución de Educación Superior reconocida por su alta calidad, su propuesta de formación integral y flexible y, sobre todo, por su interés en facilitar el acceso a la educación superior. Para el 2014, la oferta educativa era de 126 programas académicos a nivel de pregrado (técnico profesional, tecnológico, universitario) y posgrado, con metodologías presencial, a distancia y virtual.

Así, el Proyecto Educativo Institucional de UNIMINUTO, inspirado en el Evangelio, el pensamiento social de la Iglesia y la espiritualidad eudista, se compromete con la formación integral y el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. Dicho proyecto se concretiza en una propuesta curricular que aborda tres frentes nucleares: el desarrollo de competencias profesionales, la responsabilidad social y el desarrollo humano. A su vez, tales frentes movilizan tres procesos formativos: el proceso cognitivo, el proceso investigativo y los procesos de realización personal. Todo esto con el objetivo de formar profesionales éticos, competentes, responsables, comprometidos y líderes en los procesos de transformación social.

En esa misma línea, la institución ha desarrollado toda su propuesta formativa a la luz de la pedagogía praxeológica, un enfoque que articula la teoría, el pensamiento y la acción. En este sentido, la praxeología busca dinamizar y potenciar las habilidades cognitivas de los sujetos a través de una reflexión sobre la acción que genere prácticas profesionales pertinentes y responsables.

En suma, la praxeología es un discurso sobre el hacer reflexivo que invita a estudiantes, maestros e investigadores a centrar todo proceso cognitivo, investigativo y de desarrollo humano, en la reflexión sobre sus propias acciones. Su propósito está en llevar al sujeto a identificar sus potencialidades, sus virtudes, pero a la vez, identificar sus debilidades y desaciertos. En consecuencia, la praxeología permite generar conciencia real y objetiva de lo que se es y, ante todo, de lo que se hace, exhortando a una praxis juiciosa y rigurosa. Según Juliao (2011), “esta se entiende como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción” (p. 27); de

este modo, el enfoque que de ella emana, vincula la teoría y la práctica mediante un acto reflexivo y crítico del quehacer.

## **La Facultad de Educación FEDU, una experiencia para contar**

Dado que esta investigación se propone caracterizar las prácticas docentes desarrolladas por los profesores de la Facultad de Educación<sup>2</sup> de UNIMINUTO, es necesario hacer un breve repaso de su historia, sus principios orientadores y sus unidades. En primer lugar, la misión de la FEDU plantea que esta sea una Escuela de Excelencia en Pedagogía que, en correspondencia con los principios filosóficos institucionales, asuma la formación integral y permanente de maestros y se comprometa con la investigación, la innovación educativa-pedagógica y el desarrollo humano y social. En segundo lugar, la visión la proyecta a 2019 como una Escuela de Excelencia en Pedagogía empoderada, pertinente, líder y reconocida en el ámbito nacional e internacional.

En cuanto a su trayectoria, la Facultad inicia labores en 1992 con la Licenciatura en Informática, la Licenciatura en Filosofía y la Licenciatura en Básica Primaria con énfasis en Estética, más adelante renombrada como Licenciatura en Educación Artística. En 1997 se realiza la primera reestructuración organizativa, surgen entonces el Departamento de Pedagogía y la Escuela de Alta Docencia y en 1999 la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Tecnología e Informática. Posteriormente, en 2006 se abren los programas de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Pedagogía Infantil y Educación Física Recreación y Deporte. A nivel de postgrado, en 1999 se abre la Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, y en el 2000 la Especialización en Ambientes de Aprendizaje. Igualmente, la FEDU cuenta con un Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec), un centro de idiomas (Rochereau) y una Maestría en Innovación Educativa. De los programas mencionados, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, la Licenciatura en Educación Artística y la Licenciatura

---

<sup>2</sup> En el 2015 la FEDU contaba con 3.813 estudiantes, 213 docentes y 27 directivos.

en Informática, cuentan renovación de acreditación. Los programas de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Licenciatura en Pedagogía Infantil y Licenciatura en Inglés cuentan con registro calificado, al igual que las dos especializaciones y la maestría.

Las directrices de la formación académica, pedagógica e investigativa de la FEDU están consignadas en el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación (PPFE), un documento que nace en 1997 y tiene su última actualización en el 2012. Está estructurado en cuatro capítulos (Marco referencial, Fundamentación teórica, Orientaciones estratégicas y Estructura curricular de los programas académicos), que dan cuenta de los procesos cognitivos, de indagación y de proyección social y humana que se encarnan en la Facultad.

Finalmente, y en consideración al problema desarrollado en este ejercicio investigativo, resulta pertinente hacer mención del perfil de los docentes que integran la Facultad de Educación. En principio hay que establecer que en ella se asume la docencia como eje central de las dinámicas de formación, en conexión con la investigación y la proyección social. Estas tres resultan funciones sustantivas de la educación superior, a partir de las cuales se fundamenta la propuesta formativa dirigida a impactar el desarrollo del individuo y de la comunidad.

Siguiendo este orden de ideas, se ha establecido que el profesor de UNIMINUTO, asume su labor como parte de su proyecto de vida en respuesta a su elección vocacional, se vincula a la identidad institucional y desarrolla una postura ética, responsable y crítica, aportando dinámicamente a la educación superior desde su quehacer pedagógico, su labor investigativa y su proyección ante la sociedad. Asimismo, el compromiso es una cualidad que debe resaltar en los docentes vinculados a la Facultad, aunada a otras, como la rigurosidad académica, la capacidad de innovación, el dinamismo metodológico y didáctico y la actitud crítica y reflexiva.

Dada la importancia de los docentes en el buen curso de la iniciativa educativa, surge el interés por conocer la naturaleza de sus prácticas, las cuales tienen lugar día a día en la FEDU; su caracterización y descripción permitirá entenderlas mejor en el marco de la formación de los futuros licenciados.

## **La caracterización de la práctica docente: una apuesta a la cualificación de docentes de la FEDU**

La Facultad de Educación comprende que los profesores de hoy están formando a los ciudadanos del ahora y del mañana, profesionales que estarán enfrentados a diversos ambientes, competitivos y demandantes. Según la UNESCO (2009), el número de estudiantes matriculados en educación superior como parte del sistema educativo ha aumentado en las últimas décadas. Sin embargo, los resultados de las pruebas que se realizan en el mundo muestran una realidad contraria, a pesar de toda la inversión, las estrategias y los planes de cobertura ligados a la calidad; de hecho, los nuevos profesionales que acceden al mercado laboral lo hacen en niveles muy bajos de competencia, demostrando capacidades deficientes en sus desempeños. Se cuestiona entonces la función de las instituciones de educación superior, especialmente el papel de los docentes universitarios, principales responsables de materializar en hechos las experiencias de formación de los profesionales de un país.

Ante este panorama, UNIMINUTO, desde la postura de una universidad que se reflexiona constantemente para mejorar, es decir, universidad aprendiente (Juliao, 2014), se siente llamada a pensar el proceso de formación ofrecido a sus estudiantes, centrando la mirada en sus docentes, reconociendo que son ellos quienes principalmente generan las experiencias formativas mediante el diseño, desarrollo y evaluación de los espacios académicos a su cargo, de lo cual dependerá la formación de profesionales integrales.

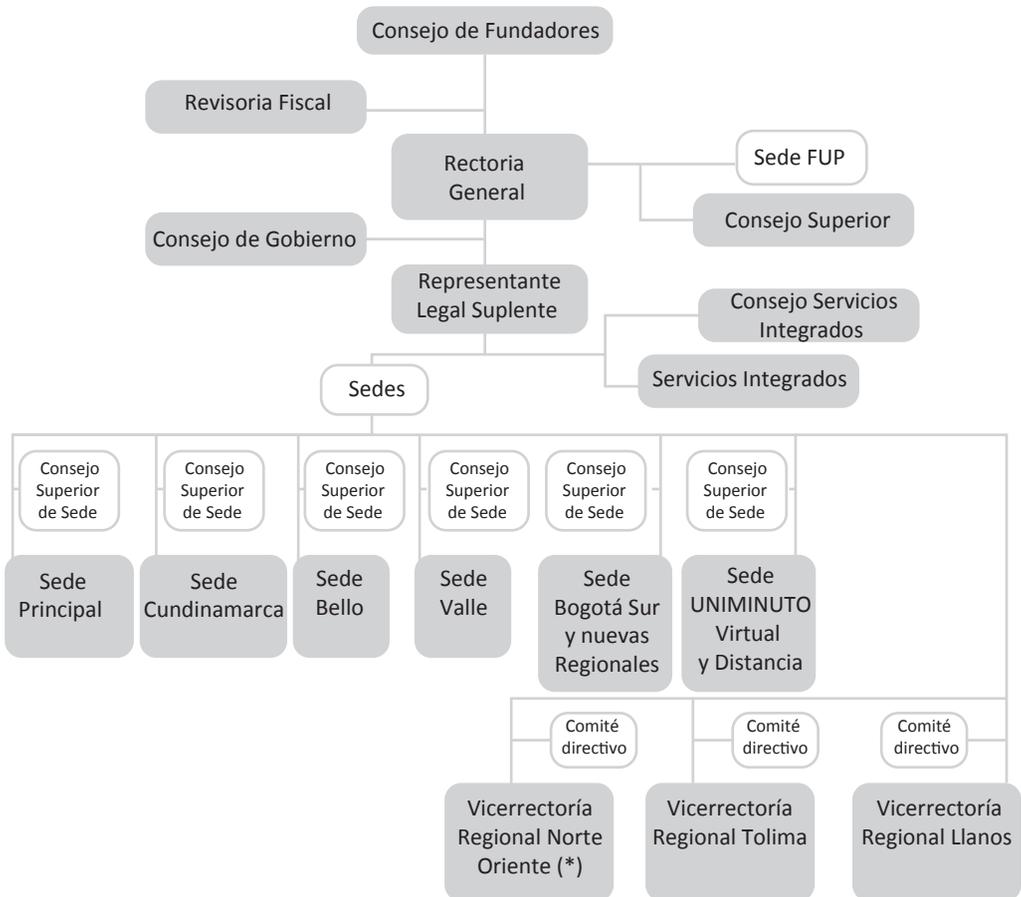
De ahí que el llamado sea mucho más fuerte para la Facultad de Educación, unidad que al estar encargada de formar a los futuros docentes, agentes sociales responsables de orientar la formación de los ciudadanos, requiere docentes universitarios con un amplio conocimiento de su disciplina, de las metodologías y las didácticas propias de la misma y en sintonía con la diversidad de contextos y demandas de la educación.

Evidentemente, el interés por cualificar la formación de los futuros profesionales de la educación supera las fronteras de UNIMINUTO y se sitúa en el contexto nacional e internacional, una razón más para propiciar espacios de comprensión de las formas de entender la docencia y de encarnar su práctica. Frente a esto, resulta fundamental adelantar un

ejercicio de indagación que permita conocer el estado de las prácticas docentes al interior de los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación. En este sentido surge la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de las prácticas docentes de los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios?

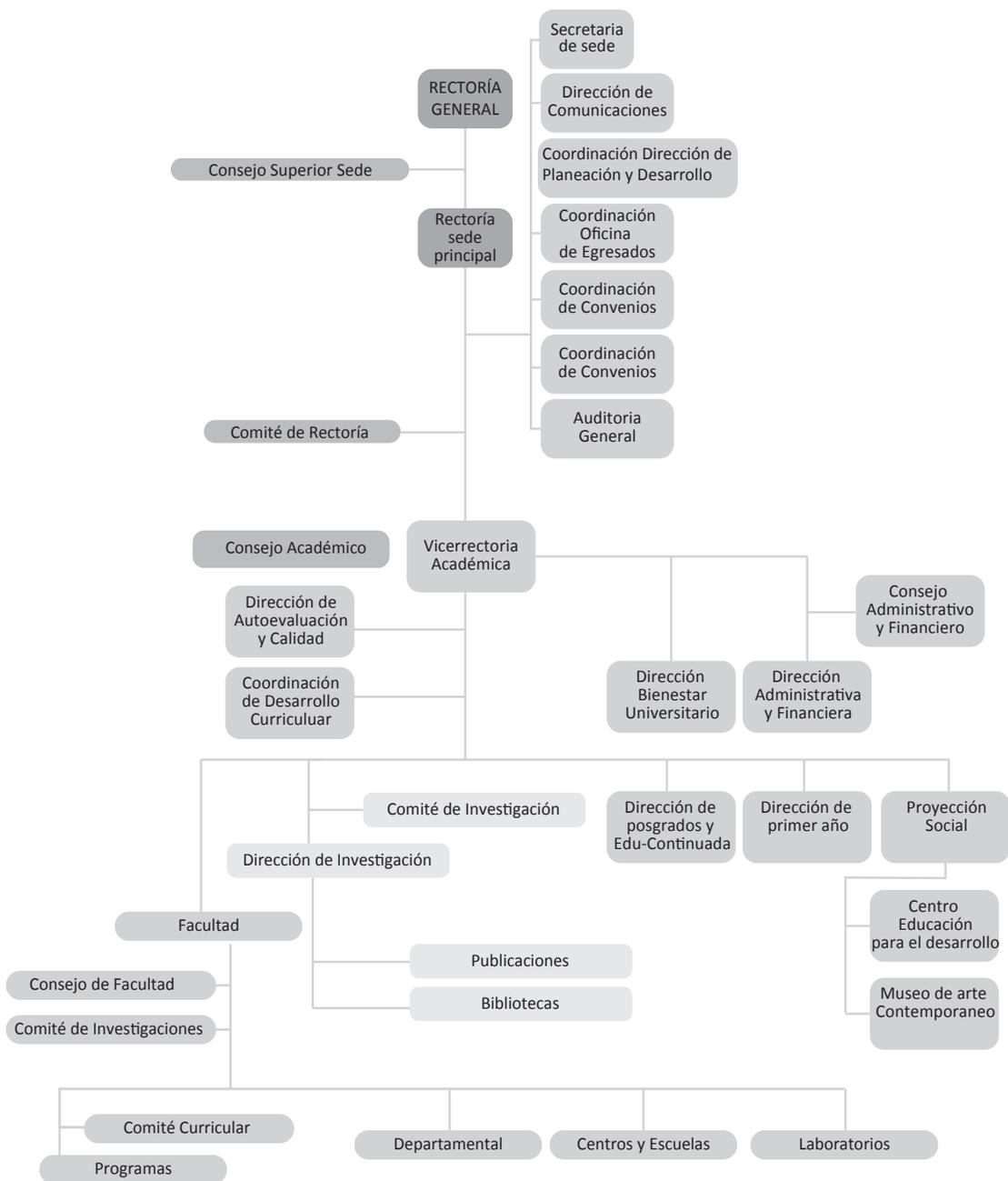
A lo largo de estas páginas daremos respuesta a este interrogante con el ánimo de aportar a la consolidación de un proyecto educativo que repercuta día a día en las prácticas de formación de diversas comunidades.

**Figura 1. Organigrama Sistema UNIMINUTO**



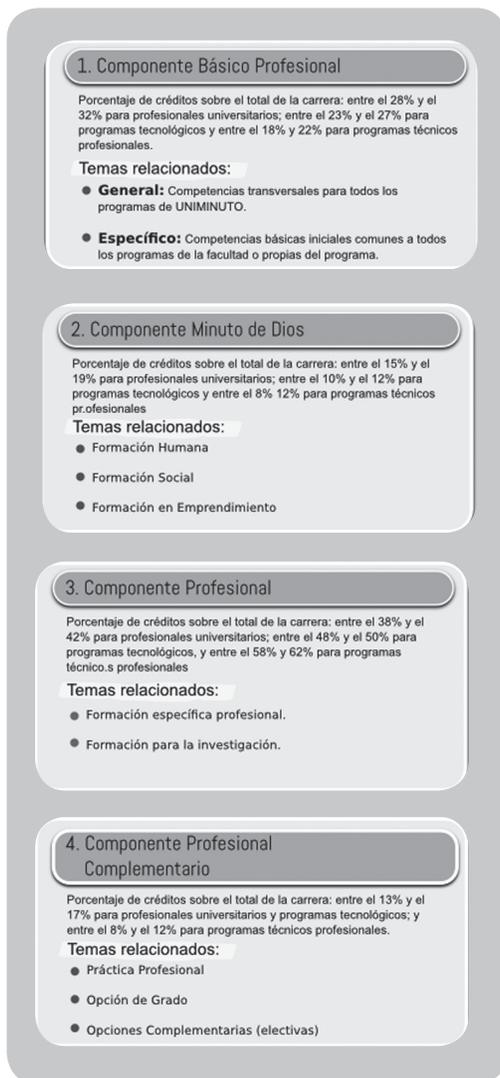
**Fuente:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

**Figura 2.** Organigrama Sede principal UNIMINUTO



**Fuente:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

**Figura 3.** Esquema componentes del modelo curricular



**Fuente:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

**Figura 4. Organigrama Facultad de Educación**



**Fuente:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

## CAPÍTULO 2.

### LA PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA: CONCEPCIONES, DESAFÍOS Y REFLEXIONES

Este capítulo condensa los referentes teóricos que sirven de derrotero para nuestra investigación, por lo cual resultan esenciales para comprender y orientar nuestra mirada de las prácticas pedagógicas. En principio, presentaremos algunas investigaciones que sirvieron de referente para nuestra investigación. En seguida, abordaremos el concepto de práctica en general, luego haremos una aproximación detallada a las prácticas educativas, pedagógicas y docentes. Luego, trataremos el tema de la educación universitaria, sus características, objetivos y prácticas. Esto para concluir planteando las dimensiones de la práctica docente, a saber: social, disciplinar, comunicativa, tecnológica, axiológica, institucional, inclusiva y evaluativa. El capítulo se cerrará con un marco legal que reconoce algunos tópicos legales necesarios para la reflexión. Es de anotar que los apartados mencionados ponen de manifiesto la perspectiva teórica que orienta nuestra manera de ver, describir y analizar las prácticas pedagógicas en la FEDU.

#### **Las prácticas docentes universitarias en distintos ambientes educativos**

Este apartado reseña algunas experiencias investigativas relacionadas con la formación docente y las prácticas docentes universitarias en el contexto nacional e internacional. Tales investigaciones brindan un panorama sobre la manera cómo este fenómeno ha sido abordado desde miradas diversas en el ámbito educativo contemporáneo.

A nivel internacional varios autores han desarrollado estudios sobre la formación y práctica de docentes universitarios. Entre ellos, cabe destacar a Galindo Navas (2012), cuya experiencia en la Universidad de León arrojó como resultado una investigación sobre *La práctica profesional como área para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza en educación infantil*. El objetivo principal de dicho estudio consistió en diseñar un programa de práctica profesional para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Rafael Alberto Escobar Lara de Maracay (Venezuela), con el propósito de desarrollar las competencias profesionales necesarias para ejercer la función docente en la etapa de educación infantil (Galindo Navas, 2012).

De dicho estudio cabe señalar su enfoque mixto, que implicó la participación de un grupo de nueve profesores y diez estudiantes del Instituto Pedagógico Experimental. Después de recolectar los datos, analizarlos y triangularlos, la investigación arrojó como resultado la posibilidad de generar espacios para que alumnos y profesores se expresen y construyan alternativas que permitan edificar nuevos rumbos, los cuales tienen un papel relevante en el éxito de la administración de las prácticas pedagógicas (Galindo Navas, 2012).

Asimismo, el estudio concluyó que la práctica profesional es uno de los componentes de la formación inicial de profesores de mayor importancia y trascendencia, esto con el fin de fortalecer la experiencia pedagógica de los maestros. Del mismo modo, es necesario considerar que en este proceso formativo intervienen factores que, por lo general, afectan los pensamientos, sentimientos y conductas de profesores universitarios y alumnos. Los estudiosos del campo de la formación docente recomiendan, en el plano académico, aumentar el carácter científico-investigador de la práctica docente y una mayor conexión entre la práctica y la realidad (Galindo Navas, 2012).

Por otro lado, Portilla Rendón (2002), en la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrolló una investigación titulada *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*, cuyo propósito principal fue profundizar en la búsqueda de evidencias que permitan contestar las preguntas: ¿Cuál es el perfil del profesorado de la Universidad de Xalapa? ¿Cómo responde a los requerimientos actuales de la enseñanza superior? ¿Cómo encuadra ante las necesidades de la Universidad de Xalapa? (Portilla Rendón, 2002).

Dicho estudio incluyó la formulación de un cuestionario, el cual permitió recoger la información acerca del perfil y líneas de formación de los docentes de la Universidad de Xalapa (UX). A través de dicho instrumento, se logró identificar el perfil actual de los profesores, detectando sus necesidades de formación continua y sus líneas de formación (Portilla Rendón, 2002).

Los resultados de la investigación permitieron definir un programa de formación docente para el profesorado universitario. Dicho programa se planteó para mejorar las prácticas profesionales, ya que este es uno de los componentes de la formación pedagógica de mayor transcendencia e importancia para la construcción del conocimiento profesional de docentes tal como lo plantea (González 2006; Latorre, 2007, como se citó en Portilla Rendón, 2002).

El estudio concluyó que se hace necesario identificar el perfil de los docentes, su hacer, sus conocimientos, habilidades y actitudes, para garantizar una enseñanza crítica, analítica y reflexiva, evitando ser simplemente repetidores de contenidos memorizados. Portilla Rendón no ve la enseñanza en la educación superior solo como una transmisión única y exclusiva de contenidos aislados entre sí, sino como el medio e instrumento que permite al individuo entender su entorno inmediato y mediato. En este punto, la participación del profesorado universitario resulta transcendental para alcanzar una educación con las siguientes características: altos índices de calidad, eficacia y eficiencia. Para lograr lo descrito, el autor insiste en que se requiere un perfil totalmente diferente en uno de los actores sustanciales de la educación: los profesores de educación superior.

En otro estudio, Renata Rodríguez (2013), llevó a cabo una tesis doctoral titulada “El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua” cuyo propósito fue analizar el nivel de reflexión de los docentes y los cambios que ellos perciben de sus prácticas educativas apoyados en el uso de un e-portafolio.

Algunos de sus resultados arrojaron que el proceso reflexivo, que nace de la organización y uso de los portafolios de los profesores, contribuyó a una percepción positiva sobre la mejora de su docencia,

la planificación de sus clases y una mejor interacción con los alumnos. Asimismo, el estudio ayudó a descubrir carencias, sobre todo en relación con los niveles de profundidad de la reflexión realizada por los profesores. El estudio descubrió que hay profesores ausentes de los procesos reflexivos en su quehacer docente, lo que afecta el rendimiento de los estudiantes y la calidad de educación. Por tanto, se enfatiza en que,

Aprender a educar supone aprender a educarse de forma continua a lo largo de toda la vida profesional del docente. La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para provocar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pues la enseñanza que no consigue provocar aprendizaje pierde su legitimidad. (Pérez Gómez, 2010, p. 53 como se citó en Rodríguez, 2013).

El trabajo de Rodríguez guarda relación directa con nuestro estudio, que se preocupa por cómo cualificar la práctica docente en la educación superior, especialmente en la corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO con fines de mejorar la docencia universitaria.

En cuanto a los antecedentes nacionales, la tesis de Joel Armando Romero et ál. (2005), titulada *Caracterización de la práctica docente universitaria* y desarrollada en la Pontificia Universidad Javeriana, afirma que la práctica docente es el vehículo más importante que tiene el conocimiento para el aprendizaje. Los autores buscan responder a la pregunta: ¿Qué caracteriza la práctica docente en las carreras de Ingeniería, Fonoaudiología, Filosofía y Medicina de las universidades Nacional, Pontificia Universidad Javeriana y el Bosque de la ciudad de Bogotá?

En su fundamentación teórica, los autores argumentan que la reflexión es una forma de respuesta del profesional ante su trabajo, en la que se dedica a explorar su conocimiento profesional y pedagógico con el propósito de construir nuevas apreciaciones y experiencias. Por consiguiente, el docente debe reflexionar acerca de su ser: ¿Cómo su práctica docente va configurando en él un modo de ser? y ¿Cómo ese modo de ser debe ser modelo de actuación ética y profesional?

Así, pues, la práctica docente está matizada por dominar teóricamente la materia que el docente imparte, como lo sugieren Riveros

et ál. (2005). Además, debe formarse en las competencias para manejar el *saber qué* (el contenido de su materia), *el saber cómo* (habilidades pedagógicas), *el cómo enseñar* lo que sabe (la didáctica o habilidad de enseñar), y *cómo propiciar el aprendizaje* de los estudiantes en el tema que maneja. Además, el proyecto lanza una propuesta para incorporar en la práctica docente las herramientas que promuevan la investigación, con miras a suscitar el aprendizaje en los estudiantes. En este caso, los autores proponen que los docentes deben estar dispuestos a perder su poder; el poder de su palabra como la única verdad, de creer que él es la única fuente de conocimiento confiable.

Finalmente, el proyecto concluye que los docentes deben reflexionar acerca de su práctica, entregándose a su trabajo y buscando cómo promover la participación activa de los estudiantes. No obstante, analizando la situación actual en las universidades en cuanto a investigación, los autores opinan que dicha disciplina está aislada de la docencia y proponen que las dos disciplinas deben complementarse en un contexto educativo.

Otro estudio realizado en la capital fue la investigación cualitativa etnográfica elaborada por Janeth Ávila y Rocío Ramírez (2003), llamada *Diseño de un instrumento de evaluación de las prácticas de los docentes orientado desde la praxeología pedagógica, teniendo en cuenta los lineamientos del PEU y PPF*<sup>3</sup>. Este estudio parte de la premisa de que la evaluación de las prácticas docentes debe contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y a la reflexión sobre la propia práctica, para así identificar las fortalezas y debilidades de la misma.

En la revisión de las evaluaciones hechas en UNIMINUTO y en otras instituciones de educación superior, así como en las entrevistas no estructuradas realizadas a docentes de la FEDU, Ávila y Ramírez (2003) evidenciaron dos dificultades: primero, la evaluación se enfocaba principalmente en juzgar la actuación y el conocimiento del docente y en observar su interacción con los estudiantes. Desde una perspectiva praxeológica, este tipo de evaluación solo evidencia los dos primeros momentos de este modelo pedagógico, el ver y el juzgar. Esto implica que no se incluye en la evaluación de las prácticas un momento de planificación y ejecución de actividades (el actuar), ni tampoco un momento donde

---

<sup>3</sup> PEU: Proyecto Educativo Universitario; PPF: Proyecto Educativo de la Facultad.

el docente tenga la oportunidad de intervenir y aplicar las actividades planeadas, con el propósito de mejorar su práctica (devolución creativa) (Ramírez & Ávila, 2003).

La segunda dificultad planteada por Ávila y Ramírez (2003) se centra en que los tipos de evaluación utilizados para evaluar las prácticas docentes, tales como la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, carecen de canales de comunicación que permitan retroalimentar a los profesores de manera rápida, clara y efectiva. Esto significa que aunque las prácticas sean evaluadas, en muchas ocasiones los docentes no conocen las percepciones que estudiantes y colegas tienen sobre sus prácticas docentes, ya que no se crean espacios de reflexión para analizar los resultados o simplemente los resultados no llegan en el momento oportuno. Esto trae como consecuencia que los docentes no alcancen el momento del actuar y la devolución creativa.

Es así que para solucionar estas dificultades Ávila y Ramírez proponen diseñar un instrumento de evaluación de las prácticas docentes, basado en cada uno de los momentos de la pedagogía praxeológica. Esto permitiría un mayor nivel de análisis y reflexión, y una verdadera transformación de las prácticas, ya que no se limitaría únicamente a juzgar su desempeño, sino a proponer e implementar alternativas que mejoren la práctica docente.

Sin embargo, para el éxito del instrumento se deberían tener en cuenta tres aspectos. Primero, tanto docentes como estudiantes deben conocer detalladamente cada uno de los momentos de la praxeología, para así poder evaluar de manera objetiva y clara las prácticas. Segundo, aunque el instrumento posea los elementos de la praxeología de manera clara, si no se mejoran los procesos de retroalimentación y reflexión, el instrumento será inútil, ya que el docente no conocería los resultados de manera oportuna, y por lo tanto, no existiría una transformación de la práctica. Finalmente, se deberían consolidar los procesos para llevar a cabo otros tipos de evaluación, tales como autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones, ya que los aportes que otros docentes y la propia reflexión contribuirán a tener una mirada más amplia y a la posibilidad de evaluar aspectos que en ocasiones el estudiante no alcanza a analizar, tal vez por su falta de conocimiento de procesos pedagógicos (Ramírez & Ávila, 2003).

Otro de los trabajos realizados con relación a las prácticas docentes dentro de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO fue el estudio de caso de Germán Barahona, Camilo Blanco, Rafael Hernández, Lilibeth Mellizo y Óscar Sanabria (Barahona et ál., 2011) acerca de *Las implicaciones de la implementación del enfoque de formación por competencias en la práctica docente de profesores universitarios*. Con base en la revisión documental detallada sobre competencias y práctica docente y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a varios docentes y directivos de la universidad, se llevó a cabo un proceso de análisis para profundizar y comprender lo que implica la implementación de un nuevo modelo pedagógico, teniendo en cuenta que los docentes requieren hacer un cambio de paradigma sobre sus prácticas docentes.

En este sentido, pensar en un práctica docente basada en competencias requiere entender el concepto y tipos de competencia que el docente debería promover en su aula de clase. Esto implica que el docente debe cambiar la concepción de la práctica docente como espacio donde no solo se imparte conocimiento en un área específica, sino donde se prepara al estudiante para enfrentar situaciones y problemas del mundo laboral. Sin embargo, desde una visión más amplia de competencia, al docente también le correspondería promover las habilidades básicas que un profesional de cualquier área debería manejar y aquellas relacionadas con su actitud y comportamiento.

Sin embargo, llegar a realizar estas transformaciones en la práctica requiere grandes cambios por parte del docente y la institución. Barahona et ál. (2011) concluyeron que para tener éxito al momento del cambio del modelo pedagógico la institución, por un lado, debe sensibilizar a la comunidad educativa hacia las nuevas pedagogías, brindando capacitación y espacios reflexión alrededor del modelo. Por otro lado, el docente necesita rediseñar las actividades de clase, para que estas se enfoquen en las necesidades de los estudiantes, los ubiquen en situaciones donde tengan que poner en práctica los conceptos estudiados previamente y promuevan en los alumnos un cambio en su pensar y actuar.

Finalmente, la reconstrucción teórica realizada por Sandra Pastor (2006) sobre la formación del docente universitario respondiendo a las exigencias de la educación superior ayuda a entender el trabajo que el docente universitario debe realizar durante su práctica docente.

Del análisis realizado por Pastor se puede inferir que las prácticas docentes deben tener ciertas características, tales como reflejar la planeación que el maestro realiza de sus clases, un claro diseño de la evaluación y ejecución de los contenidos, un alto dominio de la disciplina que enseña y un gran compromiso por promover actividades de clase que incluyan procesos de investigación, reflexión, análisis y resolución de problemas en situaciones de la vida cotidiana.

Sin embargo, dicha investigación refleja cinco dificultades de los maestros durante su práctica docente. El primer problema refleja la dificultad de los maestros por ubicar a sus estudiantes en situaciones reales, problemas cotidianos y a reflexionar sobre los mismos. El segundo tropiezo se relaciona con el manejo de la disciplina que el docente enseña, ya que en ocasiones los docentes no tienen un completo dominio de la misma, y por lo tanto las explicaciones no son claras, no se profundiza en los temas de la manera adecuada, ni tampoco se puede llegar a aclarar dudas que surjan durante la práctica. Tercero, los docentes terminan centrándose en impartir sus conocimientos del área a su cargo, olvidando que en el aula de clase también se enseña para la vida, es decir a ser mejor persona y ciudadano. Cuarto, existe un déficit en el uso de las nuevas tecnologías como herramienta de apoyo a la enseñanza y los procesos investigativos de los estudiantes. Finalmente, la poca participación de los maestros en procesos de formación permanente o en los espacios de reflexión, provoca que no se generen intercambios de experiencias ni se discuta sobre nuevos enfoques de aprendizaje.

## Práctica, praxis y práctica docente

Para iniciar nuestro recorrido conceptual es necesario entender la complejidad de la categoría *práctica*, noción abordada desde diversas disciplinas como la filosofía, sociología y pedagogía, las cuales le han dado acepciones y significados propios. En este ejercicio investigativo la práctica se comprende como una experiencia que subyace a una habilidad, profesión o saberes específicos. Según Gaitán (como se citó en Restrepo & Campo, 2002), “la práctica (del griego *praktikós*) se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según unas reglas particulares; y a la aptitud de quien lo realiza, lo cual lo habilitará para hacerlo de nuevo” (p.12).

En este sentido, se hace indispensable retomar el concepto de práctica desde una postura que va más allá del instrumentalismo, es decir, de verla como la réplica de una actividad. Para nosotros se trata más bien de una praxis, un actuar a partir de una postura crítica que implica unos saberes, unas experiencias reflexivas con carácter transformador de las mismas. De ahí que sea importante reconocer que la práctica tiene una relación directa con unos conocimientos específicos que posibilitan una construcción de significados que le dan sentido. Es así como se establece la relación entre teoría y práctica, ya que es a partir de la aplicación de la teoría, o por lo menos de un acercamiento de la teoría desde la praxis, que se presume una reflexión, reconocimiento y posiblemente una transformación en un contexto social particular, dependiendo una de la otra, no de manera aislada.

Esta relación teoría-práctica está mediada por el sujeto de la experiencia, quien va construyendo unos saberes, unas formas de ser, de estar y de entender la realidad en un contexto o en una situación determinados. Teniendo en cuenta esto, la experiencia puede ser cambiante, según el escenario donde se actúe y la cultura donde se esté inmerso. Según Schön (1994), el sujeto en la práctica es un actor pensante, el cual a partir de experiencias investigativas y de la construcción de postura crítica se posiciona como un profesional reflexivo sobre la acción, antes, durante y después de esta.

Para el caso de la educación, la práctica se fundamenta en las particularidades y las características especiales y cambiantes que resultan de cada situación de aprendizaje. El sujeto de esta práctica es el maestro, quien reflexiona sobre su praxis, se responsabiliza de esta como labor social, es consciente de su realidad, aprende de ella, contextualiza, aplica y reutiliza este conocimiento. Retomando a Juliao (2013), la práctica docente es la labor profesional ejercida por el maestro, que trasciende lo operativo e incursiona en la reflexión del trabajo realizado, como principal fuente de conocimiento. Esto implica hacer un análisis de relaciones entre teoría-práctica e investigación-formación.

A partir de esta perspectiva, se puede hablar del maestro como un sujeto inmerso en una praxis constante, en donde su ejercicio consciente, autocrítico y su actuar permiten una transformación. La educación es el objeto de análisis constante del profesor y gracias al ejercicio de

revisión, este tiene la oportunidad de atribuir significado a su quehacer, de constituir su identidad de maestro, reconociendo los aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos, de acuerdo a la relación de la teoría con la práctica, e intersubjetivos como ejercicio de reflexión acerca de estas experiencias con la comunidad educativa para tener un proceso continuo de cambio que anide en sus prácticas, así como los matices de las prácticas educativas y pedagógicas que han marcado su trasegar profesional. En este orden de ideas, la comprensión de la práctica docente se debe considerar en medio de una articulación complementaria entre la práctica educativa y la práctica pedagógica, donde cada una de ellas impacta la acción y experiencia de ser maestros, por lo cual se hace necesario detenernos sucintamente en estas.

## **Práctica educativa**

Para hablar de práctica educativa debemos empezar por reconocer que esta implica una experiencia no solo institucional, sino además social, enmarcada en una cultura que entreteje distintas historias, costumbres y formas de actuar y ver el mundo. Por una parte, el carácter social de la práctica incide directamente en la sociedad y en todas las acciones y dominios de la vida. Por otra parte, el institucional convoca a unos órdenes que le aportan y que se configuran a partir de unas normas o principios establecidos en procesos de interacción en contextos determinados.

La práctica educativa se constituye por sí misma a partir de actos cotidianos, sociales e institucionales. Para Sacristan (1999), las prácticas educativas son acciones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la dirección de otros. Se configuran como saberes estratégicos, conocimientos sobre los saberes, motivaciones y deseos compartidos, y se sedimentan en tradiciones culturales y formas visibles de desarrollo de las actividades educativas.

El desarrollo de las prácticas educativas involucra además un ámbito profesional determinado por una postura ética. De esta manera, todo acto educativo establece unos objetivos, unos saberes, unas posturas políticas, sociales y unas experiencias. Todas estas intenciones del educador o actividad intencional, en su ejercicio se hacen visibles gracias a la comunicación, la cual relaciona a los distintos actores del proceso educativo. A partir de esa red de interacciones se hace posible la socialización de códigos, significados, interpretaciones y participación en el escenario educativo.

En la postura de Kemmis (1998), las prácticas educativas responden a tres características fundamentales: las prácticas son acciones sociales intencionales que implican un saber institucionalizado, sus demandas y horizontes (generalmente ocultos) obedecen a las dinámicas del contexto e implican dispositivos, reglas y normas heredadas y reconstruidas. Se puede decir que las prácticas educativas son actos sociales, institucionales y cotidianos que se constituyen dentro de un contexto histórico y cultural; en ellas los sujetos interactúan, se desarrollan, comparten y socializan por medio de la experiencia y la comunicación.

## Prácticas pedagógicas

En estrecha relación con la práctica educativa, surge la pedagógica como un escenario de reflexión sobre la educación. Parafraseando a Guzmán y Quimbayo (2012), la práctica pedagógica hace referencia al saber que emerge del acto educativo, un saber que se constituye gracias al análisis y estudio del acto educativo cotidiano, generalmente de los ámbitos institucionalizados, aunque esto no es un condición *sine qua non*. Una práctica pedagógica da cuenta de conceptos críticos desarrollados en el marco de la acción educativa crítica, con sentido político y cultural.

Se trata entonces de una acción intencional que hace de la cotidianidad educativa una fuente de conocimiento. Retomando a Bernstein (2000):

La teoría de la práctica pedagógica se orienta hacia el análisis de la lógica interna de la práctica pedagógica y distingue las reglas de las prácticas [...] Estas reglas (jerarquía) [son] selección y secuencia/ritmo y criterios [...] Así pues, la práctica pedagógica posee una lógica interna compuesta por una serie de reglas que modelan la acción de comprender y movilizar el acto educativo. (p. 18).

De esta manera, la práctica pedagógica, como ciencia de la educación, da cuenta de la sistematización de las acciones, procesos de aprendizaje, ritmos, modelos, métodos, procedimientos y demás experiencias relacionadas con el acto educativo. En estos elementos se encuentran los principales insumos para generar nuevo conocimiento, capital simbólico interdisciplinar, que a su vez tiene como propósito fortalecer el acto educativo. Esa forma de entender la práctica pedagógica entra en consonancia con los postulados de Juliao (2014) sobre la pedagogía: “La pedagogía es

una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas” (p. 23) o “la orientación sistémica científica del quehacer educativo” (p. 26).

Según lo anterior, la pedagogía es una experiencia de producción de conocimiento en función del acto educativo, regulada por una lógica interna que surge por y para el docente. Esta disciplina apuesta por la reflexión, el análisis, la comprensión, el estudio y la explicación de la labor docente. Paralelamente, orienta su quehacer gestando una práctica dinámica, flexible e interdisciplinar que guía la labor del docente. De manera contundente Juliaio (2014) afirma:

La pedagogía es un saber del maestro acerca de su práctica o quehacer educativo que, por una parte, intenta orientarla, y por otra, pretende reflexionar y aprender desde y sobre ella. Se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimiento de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica educativa. (p. 58).

En esencia, la práctica pedagógica es un cúmulo de creencias, visiones y percepciones, el pensar y sentir docente que se manifiesta en la labor cotidiana. Algunas veces de manera explícita e intencional, otras de forma espontánea y casual, es la integración de los sistemas explícitos e implícitos de la representación que tiene del acto educativo.

## **Práctica docente**

La práctica docente es sin duda la actividad que determina la manera en que el educador desarrolla su quehacer pedagógico, es decir, los hábitos y acciones que emplea para promover en sus estudiantes los procesos de aprendizaje. De acuerdo con De Lella (1999), esta se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñanza y aprendizaje.

A la luz de las ideas de De Lella, la práctica del docente está determinada por todo lo ocurrido en el desarrollo de una clase y por la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan. Por tanto, esta práctica se concibe como el conjunto de situaciones con intención pedagógica que componen el quehacer del profesor y de los estudiantes,

en función de co-construir el conocimiento de cara a los objetivos de formación y demás elementos contemplados en el currículo. De aquí la importancia de visibilizar la práctica docente como una actividad dinámica, reflexiva y de construcción e innovación permanente.

La práctica docente no se limita a identificar una acción del educador, como tampoco a verificar su hacer, pensar o sentir. Por el contrario, esta requiere integrar todos los elementos que demandan las necesidades sociales, históricas y políticas según las tendencias en las que se enmarca la acción educativa. López y Basto (2010) señalan que Stephen Kemis (1990), en su introducción al trabajo de Carr, menciona “la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, pero también indica que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política” (p. 280).

En esta perspectiva, se puede afirmar que la práctica docente es un objeto de estudio complejo; según Fierro, Fortuol y Rosas, (1999) es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso [...] los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (p. 21).

En este sentido, la práctica docente es uno de los aspectos relevantes que determinan la reflexión, construcción e innovación necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan en la escuela y que invitan a los educadores a reformular su hacer pedagógico. No se podría hablar de un modelo de práctica docente si el mismo no está orientado a generar entornos diferentes de aprendizaje desde los cuales se esté motivando y promoviendo el aprendizaje de los estudiantes.

Por todo lo anterior, nuestra comprensión de la práctica docente ofrece “una concepción de la educación como quehacer social multiterminado, tanto por las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en que se desarrolla, como por los aspectos subjetivos implicados en la actuación de los distintos agentes que participan de este proceso” (Fierro et ál., 1999, p. 24). De esta manera, los docentes en sus prácticas

tienen funciones mediadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la práctica docente se caracteriza por ser una praxis social, subjetiva y objetiva que insiste en acciones epistemológicas y de pensamiento de las comunidades educativas.

## **Una mirada a la educación universitaria y sus prácticas docentes**

Como ya lo hemos mencionado, el segundo momento de este marco conceptual está dedicado a entender la naturaleza de las prácticas docentes universitarias. Para ello, iniciaremos por comprender y profundizar en el significado de la educación universitaria, a saber, sus objetivos, características, funciones y retos. Como veremos más adelante, cada una de las instituciones de educación universitaria tiene entre sus funciones, no solo la preparación de profesionales idóneos, sino un gran número de responsabilidades que afectan directamente las diferentes dimensiones del ser humano y la sociedad. Es por eso que se requiere tener una mirada amplia de lo que significa la educación universitaria, para luego entrar en sus prácticas docentes.

Una primera definición de educación universitaria se refiere a la institución encargada de formar profesionales en un área específica, o como Londoño (2014) lo sugiere una institución encargada de “la formación de ciudadanos para el mejoramiento de la sociedad y un énfasis particular en la formación del estudiante para su futuro desempeño profesional” (p. 450). Lo mencionado anteriormente implica brindar a los educandos ciertos conocimientos que le permitan desenvolverse en determinada área, pero más que saber desarrollar ciertas tareas específicas de su profesión, requiere de un profesional capaz de contribuir con su conocimiento a su entorno productivo a mejorar las condiciones sociales, y a ser crítico y propositivo frente a la realidad de su entorno y país.

Sin embargo, las grandes demandas que exige el mundo actual llevan a repensar el concepto de educación universitaria hacia uno más amplio que incluya la formación integral de sus estudiantes. Es así que desde una segunda perspectiva la universidad es un lugar de mayor complejidad, donde se articulan las demandas del mercado y las actitudes y capacidades que la sociedad requiere de sus ciudadanos (Londoño,

2014; Tünnerman, 2011). Esto nos indica que la universidad no se puede considerar como el escenario de transmisión de unos conocimientos para un mercado que requiere de cierto profesional, con habilidades en un área específica, sino donde también los educandos adquieren y desarrollan competencias que les permiten convivir, respetar y entender al otro mientras llevan a cabo su profesión.

En un sentido un poco más amplio, Tünnermann (2011) define la universidad como el “espacio donde se desarrolla la inteligencia humana, la libre discusión de ideas, la reflexión crítica, la formación de ciudadanos y profesionales que entienden los compromisos con la sociedad y el desarrollo humano y sostenible de la nación” (p. 6). Este concepto de educación universitaria, más amplio, nos permite comprender la universidad como el espacio donde se desarrollan las capacidades del ser humano en un área específica del conocimiento y otras habilidades que le permiten generar sus propias ideas, analizar, discutir y reflexionar sobre los pensamientos de otros y de la sociedad.

Lo establecido por Tünnermann (2011) también evidencia que la formación profesional que brindan las instituciones de educación universitaria busca que sus futuros profesionales, al momento de insertarse en el mundo laboral, sean capaces de desarrollar ideas o proyectos que los ayuden a crecer laboralmente como seres humanos y contribuyan al mejoramiento de su entorno.

## **Particularidades y fines de la educación universitaria del siglo XXI**

Pensar en la universidad del siglo XXI no se puede limitar a unos conocimientos o disciplinas, ya que aspectos sociales, económicos, políticos, tecnológicos y culturales tienen de alguna manera incidencia en la educación y formación que brinda la universidad. Esto debido a que no podemos pensar una universidad alejada de la realidad y las necesidades de la sociedad.

La universidad del siglo XXI debe ser pensada como un gran espacio de debate entre docentes y estudiantes, donde no solo se analizan conocimientos específicos sino que de manera crítica se cuestionan la situación actual de la sociedad desde su campo disciplinar. Adicionalmente, la universidad debe ser un gran espacio para las innovaciones que

contribuyan a la solución de problemas en los diferentes campos del saber. Es este mismo sentido, Londoño (2014) sugiere que la universidad debe enfocarse en desarrollar nuevos conocimientos que aporten a las diferentes disciplinas. Esto implica ampliar el campo de acción de la universidad, lo que nos indica no limitarla a tareas de docencia, sino a hacer grandes esfuerzos por desarrollar la investigación y aumentar los programas de extensión, ya que son estos los que promueven un contacto directo con la sociedad, para así entender sus requerimientos y aplicar los nuevos conocimientos.

Por otro lado, la universidad del siglo XXI debe caracterizarse por ser un espacio “impregnado de valores y consciente de su compromiso ético y social” (Tünnerman, 2011, p.96). Esto cobra gran valor teniendo en cuenta los problemas de convivencia y respeto que ponen en riesgo sus principios morales. Es por eso que la universidad, en cada uno de sus campos de acción (docencia, investigación y extensión), debe procurar promover valores que enriquezcan a sus estudiantes como seres humanos y adquieran un mayor compromiso con la sociedad y los demás ciudadanos.

Teniendo claridad sobre las particularidades de la educación universitaria del presente siglo, podemos mirar ahora sus propósitos de formación, los cuales están directamente relacionados con las características que mencionamos anteriormente. El primer objetivo está enfocado en la formación de ciudadanos con valores, reflexivos y críticos (Londoño, 2014), lo cual implica que sean capaces de analizar, de ir más allá de lo obvio y afrontar situaciones laborales, políticas y económicas dentro del marco del respeto y la tolerancia hacia el otro.

Un segundo objetivo de la educación universitaria se centra en la formación profesional de sus estudiantes. Londoño (2014) y Tünnerman (2011) sugieren que además de transferirles competencias y dotarlos de destrezas para un buen desempeño laboral, la universidad debe generar condiciones que permitan a sus alumnos insertarse favorablemente en el mundo globalizado, lo que implica no solo conocimientos en una disciplina sino también saberes en manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, en habilidades de comunicación oral y escrita, liderazgo e innovación. Estos saberes ayudan a que los profesionales puedan “adaptarse fácilmente a los nuevos requerimientos del mundo laboral y social” (Tünnerman, 2011, p. 3).

## **Retos de la educación universitaria del siglo XXI**

Al igual que los propósitos de la educación universitaria, sus retos se enfocan en dos áreas: conocimiento y formación. En términos de conocimiento, Jiménez y Escobar (2014), Londoño (2014) y Tünnermann (2011) coinciden en afirmar que la universidad debe recobrar su protagonismo como productora y promotora de conocimiento crítico y reflexivo. Para lograr esto, la universidad debe introducir en sus prácticas docentes procesos investigativos, el estudio y análisis de problemáticas y casos del entorno social y laboral del estudiante, que promuevan la búsqueda de soluciones innovadoras y creativas.

En cuanto a formación, a la universidad le queda un arduo camino por fortalecer en sus estudiantes valores ciudadanos y culturales, responsabilidad social, una cultura humanista y una identidad nacional (Tünnermann, 2011), ya que esto no se puede enseñar a través de clases magistrales, ni únicamente con la lectura de textos relacionados; deben existir procesos y espacios al interior de la universidad, los cuales les permitan a los estudiantes adquirir responsabilidades y permear otros ambientes sociales que los lleven a fortalecer sus valores y a asumir posturas profesionales y humanas.

### **Práctica docente universitaria**

Los retos y objetivos de la educación universitaria se pueden hacer realidad desde su componente principal: sus prácticas docentes, ya que al estar en contacto directo con los estudiantes, se convierten en el puente entre la sociedad, el conocimiento y los futuros profesionales. Para entender la importancia de las prácticas docentes universitarias en el mundo actual, es relevante que tengamos claridad sobre lo que es, sus objetivos, características y retos.

Sin embargo, definir la práctica docente universitaria no es una tarea sencilla. Esta se puede confundir con dos conceptos. Según Londoño (2013), este tipo de prácticas no se puede pensar como clases magistrales, ya que no se limitan a la transmisión de conocimiento, donde el docente es el único poseedor de la información y los estudiantes receptores de la misma. Por otro lado, Londoño también sugiere que no es un trabajo técnico, donde

el docente se encarga de crear largas listas de actividades que no guardan relación con el mundo laboral que los estudiantes deben enfrentar.

Lo anterior nos lleva a pensar que la práctica docente universitaria debe ser más que transmitir ideas y conceptos sobre un área específica, ya que esto resulta limitado para enfrentar los retos que el mundo actual trae consigo. Uno de los más importantes consiste en generar cambios sociales que mejoren las condiciones de los individuos. Además, si pensamos que la práctica docente universitaria es una técnica, implica únicamente conocer y aplicar una serie de procedimientos siempre de la misma manera, es decir, no habría un proceso de reflexión sobre lo que se hace en el aula de clase y alrededor de las experiencias de aprendizaje, ni de conexión con las necesidades de los estudiantes y el entorno en el que se van a desempeñar como profesionales.

Lo mencionado anteriormente nos hace delimitar y aclarar el camino de lo que sería una práctica docente universitaria. Londoño (2013) define la práctica docente universitaria como un ejercicio consciente, organizado y en constante construcción. Cuando hablamos de un ejercicio consciente, se requiere que el docente reflexione y tenga claridad sobre el propósito de cada una de sus actuaciones y actividades en el aula; es decir, no se puede actuar de manera repetitiva, ya que el desarrollo de buenas prácticas docentes requiere creatividad e investigación por parte del docente, tanto en la disciplina que enseña como en estrategias pedagógicas y didácticas. Adicionalmente, cuando decimos que la práctica docente universitaria es un ejercicio organizado y en constante construcción, parte de que no es algo estático, sino que se transforma y construye a partir de las experiencias, aprendizajes previos del docente y de los requerimientos de la sociedad y el mundo laboral.

Ampliando un poco más el concepto de práctica docente, Londoño (2013) propone también que estas son *saber, hacer y experiencia de la vida cotidiana*. Se entiende como saber el manejo de un conocimiento en un área disciplinar específica; el hacer como el conocimiento pedagógico y didáctico requerido para enseñar, y la experiencia como el cúmulo de observaciones y eventos vividos en prácticas previas. Este conjunto de elementos configuran la práctica y evidencian su complejidad, ya que el conocer una disciplina es solo una parte de la práctica; se requiere además poseer una experticia y un bagaje en las didácticas del área que se

enseña, con el fin de compartir el conocimiento de manera apropiada y significativa. Este conocimiento debe llevar al estudiante a reflexionar sobre lo aprendido y a solucionar los problemas que el mundo laboral trae consigo.

Una última visión de práctica docente universitaria nos lleva a concebirla como el resultado de una teoría y un saber pedagógico (Londoño, 2013), ya que es en la práctica donde el docente aplica los conocimientos adquiridos de la disciplina y la pedagogía a lo largo de su labor docente. Además, es donde las visiones y creencias del docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje se unen para dar a la práctica de cada docente un toque personal y único. De igual manera, así como la práctica refleja el saber del docente, esta también se convierte en plataforma de creación de nuevos saberes pedagógicos, los cuales le brindan al docente nuevas estrategias y herramientas para ayudar a los estudiantes a resolver problemas, desarrollar procesos de investigación y crecer como seres humanos integrales.

## **Objetivos de la práctica docente universitaria**

Ahora que tenemos claridad sobre lo que es una práctica docente en un contexto universitario, es importante que determinemos las metas que esta debe alcanzar, dado que al tener unas características específicas, sus objetivos se enfocan en desarrollar y profundizar en ciertos aspectos de la práctica. De acuerdo a lo propuesto por Londoño (2013), podemos establecer que las prácticas docentes universitarias tienen cuatro objetivos.

El primero de ellos se enfoca en *promover el pluralismo*, la libre expresión y el juicio crítico de sus estudiantes (Londoño, 2013), es decir, el docente no debe suscitar durante sus prácticas cierto tipo de ideologías o corrientes políticas, religiosas o de cualquier otro tipo, aunque sean de su preferencia, ya que no se puede pretender encasillar a sus estudiantes en un tipo de pensamiento específico. Por el contrario, el docente debe convertirse en mediador y brindar a sus estudiantes espacios de discusión y reflexión, que los lleven a acercarse a distintos tipos de pensamiento y a expresar sus ideas y opiniones.

Un segundo objetivo de las prácticas docentes es el de *acercar a los estudiantes al mundo laboral y a su realidad social* (Londoño, 2013).

Este objetivo parte de que la universidad no puede estar ajena a los problemas de la sociedad actual, y es por eso que las prácticas deben incluir problemas y situaciones del mundo laboral que los estudiantes enfrentarán. Para lograr esto se requiere, por un lado, desarrollar actividades significativas y basadas en problemas.

Por otro lado, es también indispensable que *las actividades de la práctica se orienten dentro y fuera del aula*, ya que les permite a los estudiantes tener un contacto directo con la realidad y hacer conexiones con la teoría, lo cual les ayuda a entender su entorno y el contexto que les espera.

Finalmente, Londoño (2013) señala que *las prácticas docentes universitarias tienen como meta enseñar, investigar y proyectar el ejercicio académico en diferentes contextos*. Este objetivo señala que las prácticas, además de brindar a los estudiantes un conocimiento de manera significativa, también requieren que ellos tengan conocimiento de ciertos elementos de investigación, que los lleven a profundizar en las temáticas de su interés y a proponer soluciones o elementos propicios para un desempeño laboral efectivo.

Estos cuatro objetivos nos muestran que las prácticas docentes no se enfocan únicamente en la enseñanza de una disciplina, sino que también buscan contribuir al crecimiento personal y laboral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad pluralista y respetuosa de las diversas ideologías.

## **Retos de la práctica docente universitaria**

Dos retos principales tienen las prácticas docentes universitarias. Estos retos apuntan hacia cambios en la sociedad, calidad de la educación y la institución. Su principal y mayor reto es el de estar a la par con los cambios que se dan en la sociedad y el mundo laboral (Londoño, 2013). Esto acarrea un trabajo de investigación y de constante reflexión y análisis sobre lo que sucede en la realidad de los estudiantes, del docente y de la universidad. Adicionalmente, estos cambios en la sociedad hacen que se necesite hacer ajustes a los contenidos, actividades y situaciones de aprendizaje, las cuales deben reflejar lo que la sociedad requiere.

Del mismo modo, las prácticas docentes deben procurar la mejora de la calidad de la educación (Londoño, 2013). Esto se logra a través del uso de tecnologías y didácticas apropiadas, además de investigación y reflexión constante sobre las propias prácticas. Si se logran alcanzar altos niveles de calidad, será la sociedad misma la gran beneficiada del trabajo que hacen los docentes desde el aula de clase.

## La práctica docente y sus dimensiones

Hemos mencionado anteriormente que la práctica docente universitaria tiene variados matices: sociales, educativos, pedagógicos y didácticos, así como propósitos y retos complejos. Por ello, es relevante explicar y profundizar las dimensiones que componen y caracterizan la práctica docente.

En términos generales, las prácticas docentes están constituidas por dimensiones de carácter personal, institucional, didáctico, social y curricular, lo que las hace una experiencia variada, múltiple y holística. Estas dimensiones están implícitas y explícitas en los procesos educativos y tienen efecto en el desarrollo del conocimiento. Así mismo, la articulación de estas dimensiones determina el estilo del docente: sus características personales, académicas y pedagógicas, las cuales se ponen de manifiesto en la práctica.

Fierro et ál. (1999) proponen que la práctica docente está constituida por cinco dimensiones: “personal, interpersonal, social, institucional, didáctica, y valoral” (p. 28). La dimensión personal es un acto humano y, como tal, está sujeta a las capacidades, cualidades y debilidades que tengan los docentes para el desarrollo de sus prácticas. Por esto se comprende al profesor como un ser humano, histórico, social y político que está en construcción.

Por su parte, la dimensión interpersonal va en paralelo con las prácticas sociales en las instituciones educativas, donde se establecen redes con los “alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia” (Fierro et ál., 1999, p. 31). En ella están en juego conductas, pensamientos, ideales y saberes frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los actores. Por tal razón, la práctica docente pasa a ser flexible y compleja para emprender estas redes.

En cuanto a la dimensión social, observan particularidades históricas, geográficas, culturales y económicas que ayudan a comprender y reflexionar la diversidad en el aula. Hay que recordar que es precisamente un contexto histórico, político y social el que sirve de escenario al acto educativo, este es un ámbito de enseñanza y aprendizajes y al mismo tiempo de retos y exigencias para el docente, que ve en él un espacio y un momento para la reflexión de sus acciones pedagógicas.

Con respecto a la dimensión institucional, esta representa para la práctica docente una construcción colectiva que contempla las normas institucionales y estatales, la relación con las autoridades de la institución educativa y los “modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en la escuela” (Fierro et ál., 1999, p. 30).

Por su parte, la dimensión didáctica hace referencia a la mediación del conocimiento que favorece al docente y a las posibilidades que este le ofrece al estudiante para aproximarse al saber, empleando estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje que actualicen y transformen el conocimiento en el aula.

Por último, identificamos la dimensión valoral o axiológica, la cual surge en la práctica docente por ser esta una “acción intencionalmente dirigida hacia el logro de determinados fines educativos” (Fierro et ál., 1999, p. 35). Así, esta dimensión se refiere al conjunto de valores que orientan el acto educativo y que ponen de manifiesto las creencias, opiniones y valoraciones que el maestro expresa en relación con el conocimiento, la vida, las relaciones humanas, entre otras. Por tanto, esta dimensión se ve reflejada en situaciones heterogéneas del quehacer docente e impacta las actitudes y la visión de mundo de los estudiantes.

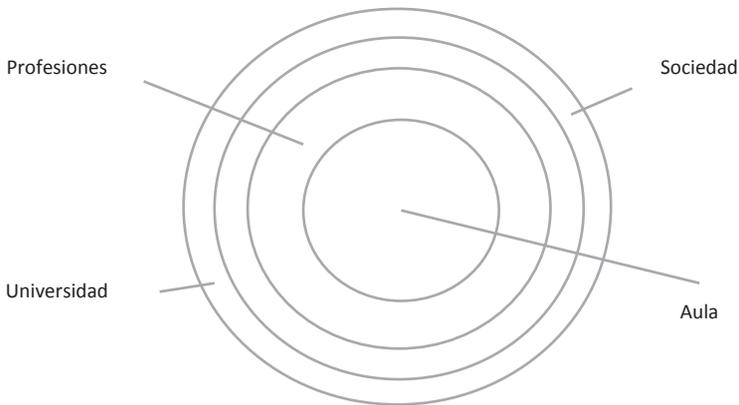
Siguiendo con nuestra ilustración sobre las dimensiones de la práctica docente, Vain (1998) destaca cuatro: “los actores (alumno, docente y conocimiento), los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula), la trama (los grupos y las relaciones) y el currículo” (p. 5).

En primer lugar se encuentra la dimensión de los actores, referida a la interacción entre los participantes del acto educativo; es esencial en la práctica, ya que allí subyacen los lazos sociales. En segundo lugar, la dimensión de los escenarios, la cual explica el impacto social que genera

el compartir el conocimiento en la práctica docente. Esta dimensión se complementa con los componentes profesionales, universitarios y el trabajo en el aula, siendo así escenarios que van desde lo macro a lo microsocioal. En este sentido, Vain (1998) retoma a Alicia de Alba, quien estructura los escenarios así: la sociedad como escenario mayor, los docentes como escenario de articulación, la universidad como escenario institucional y el aula como escenario de condensación.

Estos escenarios se ven representados en la siguiente imagen:

**Figura 5.** Escenarios de la práctica docente



**Fuente:** Según Vain (1998, p. 18).

Ahora bien, la práctica docente también está enmarcada por la dimensión de la trama, determinada por el valor del entendimiento de los escenarios macro y microsocioales, es decir, la condensación entre lo subjetivo y social. Así las cosas, el entendimiento de la práctica docente está en trabajar desde lo colectivo para entender lo social.

Finalmente encontramos la dimensión curricular, que se fundamenta en el estudio de las necesidades de la sociedad y en establecer proyectos educativos en armonía con los intereses de la comunidad. De lo anterior, se dice que la práctica docente en lo curricular es un proceso que estudia las transformaciones de la sociedad y su cultura y que se puede establecer desde cuatro escenarios: el quehacer institucional, la tarea personal, el instrumento o propuesta y los indicadores de logros.

Las dimensiones que menciona Vain (1998) configuran “los roles e interacciones de los actores, situarse en escenarios y establecerse en las tramas; las consideraciones éticas, ideológicas y políticas no deberían de apartarnos de observar, que además, la enseñanza debe ser efectiva” (p. 40).

Tomando como punto de partida el planteamiento teórico de Fierro et ál. (1999) y Vain (1998) sobre las dimensiones que hacen parte de las prácticas docentes y que están sujetas a mediaciones entre docentes, estudiantes y la realidad social, en el marco de esta investigación proponemos profundizar en unas dimensiones transversales, conformadas por lo disciplinar, la mediación comunicativa y tecnológica, lo axiológico, institucional, lo inclusivo y la evaluación; cada una de ellas aporta a la trama de interrelaciones que estructura la práctica docente.

### **Dimensión disciplinar, entre el saber pedagógico y el de las disciplinas**

La dimensión disciplinar de la enseñanza está determinada por los saberes disciplinares y pedagógicos que sirven de columna vertebral al acto educativo. Esta se relaciona de manera intrínseca con aspectos humanos, sociales y cognitivos en tanto “el saber de los maestros parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen” (Tardif, 2004, p. 14).

En efecto, cuando aludimos a los dominios de la disciplina y la pedagogía, nos remitimos al saber plural y heterogéneo que los maestros ponen de manifiesto en su práctica y que se transforma en función de las necesidades de los estudiantes, del contexto o simplemente como respuesta al ejercicio reflexivo. Tardif (2004) señala que “el saber de los maestros es temporal, significa, en principio, que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente” (p. 16).

Según lo mencionado, la dimensión del dominio disciplinar agrupa diversos saberes provenientes de varios frentes: la formación profesional, la disciplina, el currículo y las experiencias, estos forman un todo coherente que moldea y caracteriza la práctica docente. En aras de una ilustración más completa profundizaremos en cada uno de estos frentes.

Los saberes de la formación profesional son un conjunto de conocimientos impartidos por las instituciones de formación de licenciados y pedagogos que son objetos de conocimiento para las ciencias de la educación y las ciencias humanas. Gran parte de los saberes pedagógicos surgen de reflexiones sobre la práctica educativa en todos sus niveles y funcionan como derroteros que orientan la actividad educativa. Para Tardif (2004) “los saberes pedagógicos se articulan con las ciencias de la educación” (p. 29).

Para el caso de las licenciaturas de UNIMINUTO, la formación pedagógica tiene el sello particular de la praxeología. En el primer capítulo, de contextualización, hemos dado algunas pinceladas sobre esta, pero consideramos que vale la pena retomarla, en tanto hacer un acercamiento comprensivo de la pedagogía praxeológica es una invitación directa a establecer una postura sobre las relaciones entre pedagogía y praxis.

La praxeología hace referencia a un quehacer propio de las ciencias humanas y sociales centrado en lograr la eficiencia en las acciones, fruto de la reflexión constante de la práctica; esta movilización hacia la mejora constante de la labor, tiene como principales características el desarrollo de la persona, la pertinencia y la responsabilidad social. “El quehacer praxeológico es un análisis que parte de la experiencia de los propios protagonista (quienes avanzan hacia las reflexiones práxicas) que implica trabajar individual y grupalmente en tiempos y espacios adecuados, como provocación y desafío para el aprendizaje desde la cotidianidad” (Juliao, 2011, p. 17).

La praxeología sustenta su existencia en la reflexión crítica que el sujeto hace de su praxis, entendida esta como el acto reflexivo de una práctica cotidiana, ya que más allá de ser un acto o actividad mecánica y repetitiva, se convierte en una labor o hábito que media su desempeño laboral (Juliao, 2011).

En consecuencia, la praxeología no es exactamente el análisis de las prácticas, sino el análisis de la praxis. La razón práctica tiene los mismo objetivos que la razón praxeológica: la primera se enfoca en la eficacia de las acciones, en el logro planteado, en la producción de objetos o de artefactos, mientras la segunda indaga y construye los saberes de la práctica mejor adaptados para gestionar una acción y, en últimas, intentar construir una teoría general de la praxis (Juliao, 2011, p. 31).

Para llevar a cabo el proceso reflexivo abocado a una construcción de conocimiento que aporta a la transformación de una sociedad, en tanto mejora la praxis de los sujetos, la praxeología cuenta con cuatro momentos, denominados *ver*, *juzgar*, *actuar* y *devolución creativa*, experiencias que articulan una espiral en la que no existe un orden secuencial rígido; por el contrario, se expresan mediante una relación estrecha, dinámica y armónica entre ellas, de transformación y mejora creciente, en la que es posible que se manifiesten en diferentes lógicas de orden o que uno solo tenga la capacidad de contener a los cuatro simultáneamente, dando lugar a un proceso holístico, complejo y sistémico, totalmente opuesto a una receta, un método secuencial o un paso a paso mecánico.

En términos muy generales, el *ver*, responde a la pregunta ¿Qué sucede con la práctica? se trata de una mirada sobre el conjunto de su quehacer y los sujetos involucrados, el entorno, las estrategias y la complejidad de todo lo que le rodea, y de esta manera establece una problemática. Entre tanto el *juzgar*, responde a la pregunta ¿Qué puede hacerse con la práctica? es un proceso principalmente interpretativo, en el que se indaga teóricamente sobre otras formas de abordar el problema, se juzga desde diferentes alternativas teóricas y conceptuales pertinentes para su comprensión, y llegar así a una solución o estrategia adecuada de participación y compromiso con la situación.

El *actuar* responde a la pregunta ¿Qué hacemos en concreto para mejorar la práctica? supone el diseño y puesta en marcha o implementación de un plan estratégico de acción que impacte y propicie transformación en el contexto. Por su parte, la *devolución creativa*, se dirige a la cuestión de ¿Qué aprendemos de lo que hacemos? es una fase de carácter prospectivo, en la que se parte de la evaluación del proceso para visualizar el horizonte de vida y el sentido de la experiencia praxeológica. En palabras de Juliao (2011), “la praxeología comienza con ciertas dosis de evidencias e implicaciones [...] VER [...] sigue con reflexiones autocrítica y crítica [...] JUZGAR [...] no culmina en un diagnóstico, sino en una propuesta para la acción [...] ACTUAR [...] y las reformulaciones persistentes que esta exige, gracias a ese proceso de evaluación y auto reflexión que hemos llamado DEVOLUCIÓN CREATIVA” (p. 46).

Basados en lo expuesto hasta aquí, la praxeología ha recorrido un camino teórico y práctico. De acuerdo al interés, necesidad o realidad

contextual, puede ser asumida en términos de enfoque, modelo o diseño metodológico de investigación y, en nuestro caso, como la impronta en la formación profesional de los miembros de la comunidad educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Sin embargo, cuando se trata de ponerlo en el escenario educativo, mucho más relacionado con la formación de los futuros docentes, lo más pertinente es recurrir o retomar la pedagogía praxeológica, ya que es en este ámbito en el que la praxeología reflexiona el acto educativo en el marco de un proceso crítico, que recurre a la reflexión permanente de la praxis como eje principal de la formación docente.

Evidentemente, esta experiencia investigativa nos invita a abordar la pedagogía desde la diversidad y autenticidad cultural de cada uno de los escenarios en que tiene lugar. Así pues, el discurso, el saber, el conocimiento y las posibles orientaciones que puedan salir del análisis de un acto educativo dependerán completamente del escenario en el que este surja, que no siempre tiene que estar restringido a escenarios escolarizados.

Frente a esto Juliaio (2013) indica: “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar, implícito e intuitivo en toda sociedad [...] se convierte en un ‘saber sobre y desde la educación’ [...] El desarrollo de la pedagogía implica la sistematización de dicho saber, de sus modelos, métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo concreto; dicho de otro modo, su configuración como una disciplina teórico-práctica, como teoría de la práctica educativa y como una teoría práctica de la educación” (p. 54).

Así pues, la pedagogía praxeológica posibilita la transformación del proceso educativo según las realidades individuales y colectivas de cada escenario de formación, de acuerdo a los contextos históricos, sociales y culturales. Su principal objetivo es maximizar el potencial de los estudiantes desde sus dimensiones intrapersonal, interpersonal, cognitiva, axiológica, profesional y social. Formación que a su vez busca contribuir al desarrollo autogestionario de las comunidades en las que ellos interactúan.

En resumen, la relación dialéctica que caracteriza la definición de la pedagogía praxeológica moviliza una serie de elementos que configuran la razón de ser de esta pedagogía; estos son la unicidad, responsabilidad,

alteridad, acogida, pertenencia, participación, autonomía, concientización, evaluación, cooperación, integralidad, reflexión, inclusión y el compromiso con el desarrollo del dominio. Tales aspectos hacen posible hablar de una pedagogía praxeológica en el escenario educativo de formación de licenciados de UNIMINUTO.

Los saberes disciplinarios provienen de diversos campos de conocimiento y se enmarcan en disciplinas como la biología, matemáticas, historia, química, física, literatura, lingüística, entre otras. Dichos saberes son seleccionados y definidos por las Instituciones de Educación Superior y responden a una tradición cultural de producción del conocimiento.

En la Facultad de Educación existen seis licenciaturas y dos especializaciones, cuyos saberes proceden de campos disciplinares diversos. Una breve descripción será útil para mostrar la multiplicidad de estos.

La licenciatura en Educación Básica con énfasis en Artística concentra su interés en los lenguajes artísticos, las artes sonoras, literarias, escénicas, plásticas y visuales, entendidas como una experiencia que articula pensamiento y sentimiento, otorgando sentido a la expresión humana. Con relación a lo anterior, los saberes disciplinares permiten la comprensión del trabajo artístico en la escuela como un medio que contribuye a la maduración mental y al aprendizaje con el fomento de la autoexpresión y la creatividad.

La Licenciatura en Informática se mueve en los saberes de las tecnologías de la información y la informática, bajo la orientación de construir ambientes de aprendizaje que permitan comprender el rol de las TIC en la educación. Igualmente, estos saberes contribuyen a la formación de licenciados capaces de producir materiales educativos digitales para favorecer e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La Licenciatura en Educación con Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana condensa saberes de la lingüística, literatura y semiótica, en aras de comprender la naturaleza del lenguaje y de la lengua, así como sus vínculos con la cultura, la sociedad y los individuos. Estos saberes posibilitan un acercamiento a los fenómenos de la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela, estimulando la producción de nuevas didácticas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y los lenguajes.

La Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte relaciona saberes ligados al conocimiento sobre el movimiento humano, como centro del desarrollo de las dimensiones corporales, sociales, motrices, cognitivas, psicológicas, emocionales e interpersonales. Desde esta perspectiva, a través de la recreación y el deporte se busca propiciar situaciones pedagógicas que estimulen el desarrollo y la experimentación de acciones psicomotrices esenciales en la formación integral de los estudiantes.

La Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés considera saberes propios de la lingüística, literatura, cultura anglófona y didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los saberes relacionados tienen la finalidad de aportar a la generación de propuestas de innovación educativa gestadas a partir de las necesidades del contexto, que incorporen las tecnologías de información y la comunicación y resuelvan problemáticas de la enseñanza de la lengua extranjera.

La Licenciatura en Pedagogía Infantil, “un programa académico de educación superior comprometido con la formación de profesionales de la educación idóneos para garantizar la formación integral de la infancia de hoy” (García & Bustos, 2009, p. 26), fundamenta su propuesta curricular desde los saberes de la pedagogía y el desarrollo infantil. Estos elementos constituyen el soporte conceptual para la configuración de nuevas iniciativas de investigación, así como de prácticas pedagógicas más significativas y coherentes con las dinámicas de cambio que exhortan a los maestros a la transformación social, cognitiva y comunicativa en pro de la formación integral de niños y niñas.

La Especialización en Ambientes de Aprendizaje se caracteriza por acoger saberes de las ciencias de la información y la comunicación orientados a ofrecer a los especialistas en elementos conceptuales sobre los modelos pedagógicos y la teoría cognitiva y curricular en el diseño de ambientes de aprendizaje, apoyado en tecnologías de la información y comunicación TIC.

La Especialización en Procesos Lectoescriturales agrupa saberes en torno a la lectura, escritura y oralidad, entendidas como prácticas sociales y culturales. El objetivo de la formación de los especialistas es resignificar los procesos referidos al lenguaje, la lectura y la producción oral y escrita, hacerlos pertinentes en diversos ámbitos y tendientes al fortalecimiento

de una cultura académica, del reconocimiento y la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan procesos de interacción comunicativa mediados por la lectura, la escritura y la oralidad.

Para finalizar la exposición sobre los saberes disciplinares, creemos pertinente traer a colación el concepto de transposición didáctica, acotado por Chevallard (1991), el cual alude al paso del saber sabio o disciplinar al saber enseñado. Podríamos decir que el saber sabio influye en la manera de concebir el conocimiento y a su vez “interviene en la preparación didáctica del saber” (p. 49), ya que es en este ejercicio que el “saber erudito” de las ciencias se adapta para ser tomado como objeto de enseñanza. En consecuencia, el saber enseñado se desarrolla de conformidad al saber sabio y al saber a enseñar, generando una sensación de coherencia y una reflexión sobre aquello que podría resultar realmente útil y significativo en el proceso de aprendizaje.

Los saberes curriculares corresponden a los principios, objetivos de formación, contenidos y métodos que sirven de base al discurso de la institución, puesto que esta es quien los define, categoriza y desarrolla. En UNIMINUTO estos saberes están organizados en función del Modelo Educativo, que propugna una formación integral a partir de tres procesos: cognitivo, investigativo y de realización personal. A través de estos, se despliegan las competencias profesionales, de desarrollo humano y responsabilidad social. En sintonía, el Modelo Curricular organiza los saberes concernientes a cada proceso en cuatro componentes: Básico Profesional, Minuto de Dios, Profesional y Profesional Complementario.

A su vez, en la Facultad de Educación existe una propuesta de organización de las experiencias de formación de los licenciados en cuatro niveles con sus respectivos núcleos: un primer nivel de identificación cuyo núcleo es Imagen e identidad del maestro; un segundo nivel correspondiente a la fundamentación, cuyos núcleos son Escenarios de referencia y Modelos y saberes, un tercer nivel de profundización con el núcleo Proyecto Pedagógico y finalmente el nivel de perspectiva profesional y su núcleo Maestro y transformación social.

Cada uno de los elementos mencionados desde el Modelo Educativo, pasando por el Modelo Curricular hasta los niveles y núcleos, son la estructura de ordenamiento de las temáticas y el desarrollo de las

competencias. Cabe anotar además que se evidencia en ellos de manera latente la presencia de los criterios curriculares de integralidad, flexibilidad, interdisciplinariedad y globalidad.

Los saberes experienciales son saberes específicos del docente basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio; Tardif (2004) los llama “saberes experienciales o prácticos” (p. 30). De acuerdo con el autor, son saberes formados por todos los demás saberes, aunque adaptados y perfeccionados según las experiencias vividas en la práctica docente: “los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente, núcleo mediante el cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes en relaciones de carácter interior con su propia práctica” (Tardif, 2004, p. 41).

Progresivamente los saberes experienciales se van posicionando, esto se evidencia cuando el docente es capaz de expresar sus propias ideas sobre los saberes disciplinares y curriculares. Siguiendo a Tardif, los saberes de la formación profesional, de las disciplinas y los curriculares que poseen los profesores, no son el saber docente y por tanto no controlan el proceso de definición y selección de los saberes que circulan en la interacción educativa.

A continuación enunciaremos las características del saber experiencial mencionadas por el autor en cuestión, las cuales esbozan una “epistemología de la práctica docente”:

- Es un saber ligado a las funciones de los docentes.
- Es un saber práctico.
- Es un saber interactivo.
- Es un saber sincrético y plural.
- Es un saber heterogéneo.
- Es un saber complejo, no analítico.
- Es un saber abierto.
- Es un saber personalizado.
- Es un saber existencial.
- Es un saber experiencial.
- Es un saber temporal, evolutivo y dinámico.
- Es un saber social y construido por el actor.

Así, el saber docente es pluridimensional y está integrado por los cuatro saberes que hemos repasado: saber de la formación profesional, saber de las disciplinas, saber del currículo y saber de la experiencia cotidiana. Dada esta condición “los saberes docentes son temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados, y que llevan consigo las señales de su objeto, que es el ser humano” (Tardif, 2004, p. 198).

A manera de conclusión, podemos afirmar que los saberes de los profesores llevan diversas marcas: humanas, disciplinares, contextuales, institucionales, emocionales y éticas. Estos matices le proporcionan al profesor cierta plasticidad y sensibilidad para aproximarse a los estudiantes, entendiendo su carácter individual y las particularidades de cada contexto. En este orden de ideas, el saber no está sujeto exclusivamente al dominio de un contenido en el marco de la disciplina en la que se desempeña. El saber docente se configura en el marco de las experiencias, las necesidades de formación particulares de sus estudiantes y la producción de conocimiento como parte de la reflexión constante de su práctica.

### **Habilidades comunicativas del docente: una interacción efectiva**

La práctica docente, tal y como la hemos descrito en los apartados anteriores, tiene múltiples dimensiones que en su conjunto representan un proceso que requiere una mirada amplia y detallada para comprender la complejidad que en sí misma representa. En este apartado presentaremos algunos elementos orientados al desarrollo de la dimensión comunicativa y de las TIC. Las relaciones dialógicas que se establecen en el espacio de la interacción académica docente-estudiante cobran sentido en la medida en que la comunicación entre ambos actores sea efectiva y se nutra constantemente de aportes críticos y de relaciones en las que el conocimiento y el aprendizaje promueven la praxis antes que la mera teoría.

Para conseguir conectarnos con nuestros estudiantes no podemos pasar por alto todas aquellas formas de comunicación asertiva que deben desplegarse en el aula de clase, con el objetivo de descubrir las inquietudes y reflexiones que surgen al interior de la misma. Las habilidades, competencias o capacidades, como últimamente se le llaman desde el Ministerio de Educación, deben obedecer a una interrelación de saberes, prácticas y estrategias del maestro para lograr un contacto profundo y

crítico con los estudiantes. Dichas capacidades no pueden ni deben limitarse al campo disciplinar o conocimiento particular de una asignatura, sino que deben ser flexibles en el sentido de aceptar aportes de otras disciplinas (interdisciplinariedad).

Nosotros, como docentes universitarios, debemos estar preparados para asumir responsabilidades más allá de nuestro campo disciplinar y empezar a tener en cuenta otros escenarios que se ofrecen fuera de él. Desde esta perspectiva, debemos pensarnos como actores dinámicos del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes y tener en cuenta que nuestro lenguaje y construcción de discurso en el aula podría acercarnos o alejarnos de sus realidades.

Entra en este punto una dimensión que es transversal en el que-hacer de todo docente: la dimensión de las habilidades comunicativas y tecnológicas de los profesores universitarios. Para la investigación que nos ocupa, es importante mencionar cuáles son estas habilidades y cómo enriquecen el espacio académico dialógico dentro del aula. En no pocas oportunidades las competencias comunicativas suelen ser relegadas a un segundo plano, por ser consideradas inherentes a la labor educativa y pedagógica del maestro de dicha disciplina. Pero es bien sabido que el conocimiento disciplinar logra su apropiación y praxis gracias a una comunicación efectiva que nos permite conectarnos con la razón de ser de nosotros como maestros: nuestros estudiantes, razón por la cual el desarrollo de las habilidades comunicativas no puede ser delegado a cursos y docentes especializados en este tipo de competencias; por el contrario, debe ser asumido por todas las materias que conforman la propuesta de formación del futuro profesional.

Inicialmente abordaremos esta dimensión desde las habilidades comunicativas y luego pasaremos a lo concerniente a las tecnológicas. En cuanto a las habilidades comunicativas, partimos del principio de que estas engloban tres elementos que se hacen visibles a través de la lectura, escritura y oralidad, y que deberían estar presentes, no solo en los docentes de dicha área, sino en todos los maestros desde sus diferentes campos disciplinares. Sabemos que para lograr una conexión apropiada y significativa con los estudiantes es indispensable potenciar nuestras formas de comunicación y utilización del lenguaje que involucran sus tres formas de expresión.

### **A. Lectura: forma de acceder a otros mundos y realidades**

La lectura es uno de los mecanismos de acceso y reconocimiento de saberes, culturas y realidades. Por ende, es un proceso y una habilidad a potenciar en todos los espacios de formación académica. De acuerdo al módulo de lectura crítica propuesto por el ICFES, en el marco de las pruebas Saber Pro 2014, tanto estudiantes como docentes debemos propender por una lectura concienzuda de textos de diversa índole (académicos, científicos, periodísticos, etc.) y aunque son nuestros estudiantes quienes son sometidos a dichas pruebas, vale la pena reconocer que, antes que ellos (alumnos), nosotros como maestros debemos dominar ampliamente todo tipo de lecturas.

En la actualidad existe un marcado interés por las competencias en lectura crítica, enfocado a responder a necesidades que se relacionan con el quehacer académico que se vive dentro del aula de clase. Por ende, si exigimos al estudiante la comprensión y análisis de un texto, es de esperarse que nosotros como guías en el proceso dominemos este tipo de lectura y su posterior interpretación. Según el módulo del ICFES (2014), en este tipo de lectura se debe ser capaz de identificar y comprender los contenidos locales de un texto para posteriormente asignarle un sentido general o global. A partir de dicho sentido, tanto estudiantes como docentes debemos procurar una reflexión y evaluación del contenido que nos presenta un texto.

Bajo esta tentativa, la lectura en el espacio académico debe ser abordada con seriedad, ya que, como hemos mencionado anteriormente, es la que nos permite acceder a otras visiones de mundo, realidades y conocimiento, y es de vital importancia dentro del aula de clases, en tanto nos posibilita una relación dinámica con nuestros estudiantes, en la que se potencia su capacidad para aprender a aprender, lo que permite llevar a cabo una práctica docente mucho más coherente y pertinente ante la exigencias de formación del futuro profesional.

### **B. Escritura: artificio del lenguaje**

Esta habilidad comunicativa es aún más exigente, ya que se nos presenta como una reelaboración de la comprensión y del análisis crítico del mundo que nos rodea. Llevar al papel nuestra interpretación de un tema

particular es una tarea desafiante teniendo en cuenta que nuestro proceso de aprendizaje desde la infancia se construye a través del habla y no desde la escritura. Dentro del espacio de la academia, es preponderante que los maestros, y en especial los que trabajamos en instituciones de educación superior, dominemos el “arte” de la construcción adecuada de textos de diversa índole, para poder realizar una adecuada instrucción al interior del aula.

Pérez Grajales (1995) explica que el estudiante, cuando se dispone a realizar un ejercicio escritural, utiliza las mismas reglas que emplea cuando elabora un discurso oral, ya que desconoce que su lengua posee diversas variantes expresivas con diferentes funciones. Pero la reflexión sobre la escritura no debe quedarse tan solo en las falencias que se evidencian en nuestros alumnos, debe ir más allá: como profesor universitario, ¿estoy capacitado para orientar el proceso de escrituras de los estudiantes? Esta habilidad comunicativa, en particular, debería ser fortalecida primeramente en los docentes, ya que en gran medida somos los responsables de direccionar dicho proceso en el salón de clases.

Para Cassany (1995), cuando escribimos entramos en un proceso que involucra diversas formas de organización del discurso. Por la tanto, se requiere tener claro el tema, el tipo de lector que se acercará a nuestro texto y la intención comunicativa del mismo. El docente universitario deberá, entonces, dominar las distintas tipologías textuales (narración, descripción, argumentación, exposición) de acuerdo a lo que pretende comunicar.

Otras propiedades que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar un texto escrito académico tienen que ver con *la adecuación*: variedad y registro según la situación comunicativa; *la coherencia*: selección de la información relevante e irrelevante, manteniendo la unidad y la organización de la estructura comunicativa específica; y *la cohesión*: conexión entre las diversas frases a través de diferentes mecanismos (deixis, paralelismo, paráfrasis, etc.) (Pérez Grajales, 1995, p. 67).

Como puede deducirse, la escritura se convierte en una herramienta fundamental de expresión de los sentidos del mundo perceptible que debe ser utilizada por los docentes y compartida a los estudiantes en los espacios académicos.

### C. Oralidad: la visibilidad en el discurso académico

Las habilidades comunicativas que involucran nuestra presencia integral como docentes en las aulas se relaciona directamente con la interacción, el diálogo y la comunicación que establecemos con los estudiantes. La oralidad se convierte en el instrumento que visibiliza nuestro discurso en el ámbito académico y permite la conexión entre ambos actores (docentes-estudiantes).

De acuerdo a Calsamiglia Tusón (1999) “La oralidad es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie” (p. 27), por tanto, hace parte de nuestra vida cotidiana, de nuestras relaciones interpersonales y del ejercicio de las diversas profesiones. La docencia privilegia la oralidad, dado que nuestra interacción primaria se realiza en un espacio y tiempo determinados (salón de clase) y permite la relación dialógica con los estudiantes. La habilidad comunicativa que involucra la interacción en cualquier espacio —en nuestro caso el académico— debería ser tenida en cuenta como una de las competencias más importantes del docente universitario. Podemos poseer el “conocimiento”, ser excelentes investigadores, dominar el campo disciplinar de una asignatura, pero si no nos relacionamos adecuadamente con nuestros estudiantes corremos el riesgo de interrumpir su proceso de aprendizaje.

Existen dos elementos que nos permiten —si los reconocemos e interiorizamos— una interacción asertiva, dinámica con cualquier interlocutor: la *proxemia* y la *kinesis*. Ambas constituyen diversas formas de abordar la comunicación oral teniendo en cuenta el espacio (distancia o proximidad) y los movimientos conscientes e inconscientes que nuestro cuerpo realiza a la hora de relacionarnos con nuestro entorno, ya sea cotidiano o académico.

No debe ignorarse la importancia del componente oral en el ejercicio de la docencia, ya que nos permite hacer contacto con nuestros estudiantes y plantear distintas alternativas de comunicación que abran paso a la realimentación y a la construcción del conocimiento al interior del aula. En este sentido, la proxemia y la kinesis permiten reconocer el espacio de la enunciación del discurso, la distancia que debo tener en mi comunicación, la adecuada organización lingüística de las intervenciones, entre otros.

La labor del docente universitario implica, pues, un dominio disciplinar, pedagógico, una responsabilidad social y, transversal a todo lo anterior, unas habilidades comunicativas que respondan a las múltiples y muy diversas necesidades y cuestionamientos del estudiante de la sociedad actual, en ese sentido Martínez y Ferraro (2009) señalan que la labor educadora del docente se relaciona directamente con el acto de la comunicación y por este motivo no se puede hablar de educación sin comunicación.

Continuando con la exposición de las dimensiones comunicativa y de las TIC, es el momento de abordar esta última, la cual surge en medio de las transformaciones tecnológicas contemporáneas y nos obliga a redefinir no solo las habilidades comunicativas e informáticas requeridas por los docentes sino también a pensar en los modelos de aprendizaje y su pertinencia en el mundo actual.

Para comenzar quisiéramos detenernos en algunas concepciones sobre el aprendizaje. En el marco de la teoría conductista este es considerado un cambio en la conducta, mientras que en la teoría cognitivista es un proceso de desarrollo de la estructura cognitiva. Teniendo en cuenta que diversos estudios han demostrado que la educación es más eficiente cuando gira en torno al estudiante y al aprendizaje, se considera acertada la concepción según la cual el aprender es un proceso dinámico: es el cambio que se produce en los conocimientos y estructuras mentales mediante la experiencia interactiva de los mismos y de lo que llega de afuera del individuo (Bruner, 1978).

Desde la perspectiva de UNIMINUTO, el aprendizaje es un proceso que se enmarca en un enfoque praxeológico. Este invita al docente a realizar una reflexión permanente de la práctica, tendiendo a realizar una gestión eficiente del conocimiento necesaria para la cumplir con los retos derivados de los procesos de modernización y globalización. Si bien el aprendizaje puede entenderse como el fin de la actividad docente, es importante que presentemos algunos principios didácticos, así como algunas mediaciones vinculadas a la práctica docente que facilitan el desarrollo de procesos orientados a la adquisición de saberes para la formación integral de los estudiantes.

Algunos principios que serían deseables en la práctica docente para la gestión del aprendizaje se pueden resumir en promover la autonomía

y el aprendizaje permanente, ayudar a que los estudiantes escuchen y aprendan de otros, hacer que el pensamiento sea visible y hacer que el conocimiento y la información sean accesibles. Para el maestro esto implica que, desde su reflexión didáctica, diseñe formas para que los estudiantes elaboren nuevas explicaciones y argumentos en diferentes contextos y cree relaciones sociales que permitan a los estudiantes interacciones asertivas con compañeros y miembros de diferentes comunidades.

Los profundos cambios que en materia de mediaciones didácticas para el aprendizaje se han gestado alrededor de las telecomunicaciones y las tecnologías interactivas requieren una redefinición de los modelos tradicionales que conduzcan a un tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje más flexibles. Estamos viendo nuevos sistemas que pretenden explotar adecuadamente las potencialidades comunicativas, tanto en el caso de aplicaciones en tiempo real como en los sistemas asíncronos y de hipermedia distribuidos (Salinas, 1997).

En la universidad estos sistemas presentan grandes oportunidades tanto para los docentes como para los estudiantes, en términos de accesibilidad y flexibilidad, ya que ayudan a que la educación llegue a más personas y lugares de muchas maneras (itinerario, ritmo, etc.). Existen diferentes mediaciones para el aprendizaje, algunas en el orden de lo tradicional como los libros de texto impreso, los carteles, entre otros. Sin embargo, en el ámbito contemporáneo la utilización de las TIC en el proceso de aprendizaje se ha convertido en un vehículo para la presentación de los contenidos de las materias escolares, la interacción y el acceso a la información. Esta condición genera nuevos planteamientos de las estrategias didácticas a desarrollar en la práctica docente, lo que requiere la revisión de los currículos actuales y la promoción de experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyadas en las TIC.

Desde esta perspectiva, los ambientes de aprendizaje han de estar dotados de multiplicidad de recursos para favorecer el acercamiento del estudiante al conocimiento, por lo cual se sugiere a los docentes la revisión de diferentes tipos de recursos disponibles en repositorios de *open access*, que serán de gran ayuda para el enriquecimiento de su práctica.

Es evidente que los mejores docentes centralizan su práctica educativa en fomentar el aprendizaje y no se desgastan en transmitir

verticalmente su disciplina, sino que, diseñan mejores experiencias de aprendizaje para que los estudiantes tengan la oportunidad de pensar crítica y continuamente.

Lo anterior pone en evidencia el rol del docente como responsable de establecer las condiciones necesarias que permiten, desde su práctica, la actividad conjunta entre profesor y alumnos. Esto implica acompañar y guiar al estudiante en la construcción y aprehensión del conocimiento, cuya interactividad debe estar mediada por el buen hacer educativo del docente. Para lograrlo, se debe hacer desde una perspectiva holística que incluya el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, la ética, las metodologías, la amplitud y profundización del conocimiento (Bain, 2007).

### **La práctica docente desde la perspectiva axiológica**

La práctica docente se basa en criterios morales y éticos que buscan la integralidad del quehacer educativo y pedagógico, y en consecuencia el compromiso de los docentes es contribuir a desarrollar prácticas democráticas que lleven a la formación de sujetos sociales, políticos y moralmente constituidos. De acuerdo con Juliao (2014), existe una dimensión axiológica compuesta por aspectos interpersonales e intrapersonales, puesto que en las relaciones personales están implícitas realidades que ponen en juego al hombre democrático, político, moral y ético. En esta línea, las prácticas docentes son comportamientos éticos y morales visibles en las acciones pedagógicas, que evidencian la forma de pensar y actuar del docente.

En cuanto al aspecto interpersonal, este se refiere a las acciones que trascienden en valores abstractos, reales, culturales e individuales. Los valores abstractos buscan desarrollar el propio ser; los reales son los que adquieren significado en los contextos; los culturales son los que nos brinda la comunidad; y los individuales determinan lo interpersonal del docente.

Asimismo, Juliao (2014) nos plantea que “El fundamento de la acción pedagógica es, por tanto, ético o ideológico, la opción por el amor, la solidaridad humana y el desarrollo personal y comunitario constituye el punto de partida que nos planteamos, sabiendo que el modelo socio-político para que esto sea posible, ha de cambiar” (p. 71).

En este sentido, el docente es un ser que piensa las acciones éticas, ideológicas y el desarrollo personal, pues desde las relaciones con los otros y el conocimiento existen ideas fundamentales para llevar a cabo diferentes procesos educativos que conforman la interacción con los estudiantes y otros docentes. Estos nexos son complejos, pues se fundamentan en las formas de ser de cada individuo, los cuales están latentes en la capacidad de discernir los estados de ánimo, los temperamentos, motivaciones y deseos de los demás. Las relaciones con los estudiantes están compuestas por factores biológicos, psicológicos y físicos y otros aspectos relacionados con el género, la etnia y la cultura.

Todos estos elementos están implícitos en el momento en que el docente entra en contacto con los estudiantes, puesto que allí se abordan propósitos e ideas políticas, religiosas, morales y de enseñanza de cada uno de los actores. En consecuencia, la práctica docente es una construcción socioeducativa direccionada desde lo individual hacia lo grupal, que permite el reconocimiento del individuo y la diversidad de los grupos.

De otro lado, los valores intrapersonales del docente están directamente relacionados a estados de ánimo cambiantes durante la práctica docente, porque el contacto con los demás lo hace ser consciente de las cualidades que son propias de la persona. Desde esta perspectiva, el docente es un ser que ejerce su práctica con la inclusión de valores de sus grupos sociales, pues ellos también hacen parte del desempeño docente y del desarrollo de un “sujeto con ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias; un ser no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de la vida personal que imprimen en la vida profesional determinada orientación” (Fierro et ál., 1999, p. 29).

En síntesis, la práctica docente está impregnada por referencias axiológicas propias del ser humano, es decir, del conocimiento que tiene el docente de sí mismo y como puede “ver y entender el mundo, de valores y entender las relaciones humanas, de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa del alumno” (Fierro et ál., 1999, p. 35).

Por ello, el juego axiológico en lo interpersonal e intrapersonal no es estático sino dinámico, pues implica que los valores no son permanentes en el ser humano y no están en realidades pasivas, así como que el valor

está en realidades versátiles, dinámicas y ligeras. Por tanto, la práctica docente depura la orientación axiológica desde las siguientes características: es un proceso extenso con fases, necesita de maduración entre estas, existen condiciones de elegir los valores y presenta alternativas de valores.

## **Una mirada desde la dimensión institucional**

Además de lo ya expresado sobre la práctica docente, en términos de sus dimensiones disciplinar, comunicativa y axiológica, es relevante reconocer que a toda acción educativa le subyace un marco institucional. En esta medida, la academia es una organización y un escenario de socialización profesional que busca que los estudiantes, docentes, comunidad y sociedad funcionen como una sola unidad.

La dimensión institucional está ligada indiscutiblemente a esa necesidad de cohesión entre cada uno de los actores de la educación universitaria. Así, la universidad es el espacio de puesta en escena de las prácticas docentes. Como organización tiene la intencionalidad de generar interacción entre la academia y las realidades sociales, convirtiéndose en un terreno fértil de innovación, desarrollo de procesos de investigación, docencia y proyección social. En ella las prácticas docentes adquieren un carácter social, emancipador y cultural, permitiendo a los docentes formarse y definir su identidad de pensar, percibir y actuar.

Comprender desde dónde se vive la dimensión de la institucionalidad nos ayuda a entender que la institución académica es mucho más que los espacios físicos, ya que es allí donde la reflexión sobre el quehacer social en la educación se profesionaliza y adquiere un carácter particular y personal. Según Fierro (2003), la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro.

La institucionalidad académica desarrolla su dinámica sobre lo instituido y lo instituyente, de modo que elabora y construye sociedad bajo viejas reformas académicas, pero siempre haciendo caso a su intuición e invención creadora para renovar y rectificar su futuro con compromiso social.

Cabe señalar que los modelos de práctica docente que desarrollan los educadores están correlacionados con las dinámicas y organizaciones

institucionales, pues son aspectos que determinan la viabilidad del componente pedagógico. Frigerio (2000) destaca que en los términos más clásicos de las teorías institucionales una reforma es un movimiento instituyente que busca constituirse en instituido. Es decir, que se debe crear conocimiento bajo múltiples perspectivas educativas, que desarrollen procesos didácticos serios y formales, sin dejar a un lado la mirada innovadora de la “escuela como obra de arte”.

Según Sardelich (2003), el pensamiento de Augusto Rodrigues traza una educación que se vale de la curiosidad creativa como nueva forma de acceder al conocimiento, es decir, de crear espacios de convivencia-aprendizaje para desarrollar procesos institucionales enmarcados en la creatividad y diversidad sociocultural, para instaurar espacios de diálogo, reflexión y creación, entre todos los estamentos que componen la dimensión institucional.

### **La dimensión inclusiva, un reto urgente**

Antes de avanzar en la definición de dimensión inclusiva, debemos reconocer que el concepto de inclusión nos lleva a identificar la diferencia en la colectividad, para crear consensos a partir de los disensos que se generen en las dinámicas de formación. Esto no es fácil de lograr, porque no existen muchos modelos ni estrategias de educación basadas en el reconocimiento de la diversidad y la inclusión. Para Villarreal y Horcas (2008) se debe adaptar la educación a un contexto multicultural y atender a unas necesidades educativas específicas. Podríamos decir que se debe trabajar sobre tres principios que son: integración, igualdad e interculturalidad. Para ello es importante empezar a hablar del currículo, haciendo insistencia en lo que nos une y en lo que nos separa, en la heterogeneidad y en la calidad de vida, para conseguir independencia en la integración de cultura, sociedad y origen. Según Villarreal y Horcas se deben atender las necesidades educativas y lingüísticas personales mediante refuerzos individuales y colectivos o la adaptación curricular.

En tal sentido, la configuración de una dimensión inclusiva en el contexto de las prácticas docentes tiene como punto de partida la generación de una educación inclusiva que oriente a las instituciones educativas, a las familias y a las empresas a trabajar y desarrollar instrumentos que permitan que todos, desde las condiciones particulares de su situación,

se integren a la sociedad de manera natural. La verdadera educación inclusiva es la que ofrece un sinnúmero de posibilidades y propósitos pedagógicos con el fin de brindar la misma calidad educativa para todos los miembros de la comunidad que comparten esta experiencia. González (2006) considera que existen varios aspectos a tener en cuenta para desarrollar la dimensión inclusiva:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con necesidades educativas especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

En suma, la dimensión inclusiva permitirá asumir el reto de romper y transformar paradigmas y modelos de vida que impiden el desarrollo adecuado de todos los miembros de una sociedad, valorando como elemento enriquecedor el proceso de convivencia y de enseñanza-aprendizaje que busca el desarrollo integral de todas las comunidades.

### **Evaluar: cómo, por qué y para qué**

Hemos llegado a la última dimensión que compone la práctica del docente universitario: la evaluación, entendida, en términos generales

como una actividad cotidiana de “estimar, apreciar o valorar” (Nuño, 2012, p. 66) todas las acciones empleadas por el docente en un contexto particular, para indagar sobre el nivel de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en su proceso de formación. En palabras de Londoño (2014), la evaluación es “un escenario en el que concepciones, discursos y prácticas del docente, y en este caso del docente universitario, se despliegan para mirar sus relaciones con las formas de entender a las personas, la sociedad, la profesión y el aprendizaje” (p. 223).

En consonancia con esta descripción, Pimienta (2012) identifica tres elementos claves para tratar el tema de evaluación. Estos elementos son: *medir*, que es de carácter instrumental y que funciona como base de la evaluación relacionada con la recolección de datos de manera objetiva y expresada numéricamente; *calificar*, que es la expresión de una medición de suficiencia o insuficiencia, resultado de la aplicación de pruebas, actividades, procesos o exámenes; y *evaluar*, que se refiere a la asignación de una medida y su interpretación, expresada como juicio (el acto de evaluar o valorar).

Evidentemente, la evaluación provee información oportuna y confiable para descubrir aquellos elementos de la práctica docente que interfieren en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el fin de mejorarlos. “Asimismo, la evaluación se convierte en un elemento orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que presupone un tiempo para deliberar, reflexionar, analizar y reconocer pros y contras antes de tomar alguna decisión sobre el valor de una persona” (Arreola, 2012, p. 66 como se citó en Beauvais, 2011).

En este apartado abordaremos la dimensión evaluativa desde la evaluación por competencias, entendiendo esta como “como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio-histórico específico, que permite a la persona humana resolver los “problemas” satisfactoriamente” (Pimienta, 2008, p.25) Dicha competencia consta de la intersección entre los conocimientos factuales y declarativos (saber conocer), habilidades y destrezas (saber hacer), y actitudes y valores (saber ser) (Pimienta, 2012). Más aun, las competencias existen por la necesidad de resolver problemas y situaciones de un contexto determinado.

Por consiguiente, en una formación basada en competencias es indispensable que los docentes lleven a cabo un proceso minucioso de formación y evaluación de los desempeños o las actuaciones (Pimienta, 2012, p. 42). Por ende, se debe evidenciar una relación íntima entre las tareas o actividades que desarrollan los estudiantes y los resultados de los aprendizajes esperados. Es decir, en cada actividad que los docentes y estudiantes desarrollan, debe existir un análisis descriptivo de los niveles de logro del desempeño alcanzado por parte del estudiante. Pimienta establece una escala de cuatro niveles de logro.

El primer nivel es el *nivel inicial*; en él, los estudiantes requieren una ayuda externa constante, ya sea de apoyos materiales como libros, apuntes, modelos o de mediaciones del docente o compañero. En el segundo, el *nivel básico*, el apoyo disminuye. El tercero es el *nivel autónomo*, donde el estudiante no depende de ningún apoyo para realizar sus actividades. El último es el *nivel sobresaliente*, donde el estudiante, además de desarrollar las tareas de forma independiente, propone actividades creativas e innovadoras.

No obstante, la pregunta que debemos hacernos es ¿Cómo debe aplicarse la evaluación en el contexto universitario? Esa pregunta nos invita a reflexionar acerca del contenido de la evaluación, su importancia, el momento de realizarla, sus participantes y procesos de realimentación. En lo que sigue exploraremos cada uno de estos interrogantes con el ánimo de precisar algunos elementos que al momento de evaluar son tomados en cuenta en la FEDU, siempre considerando nuestra apuesta por la evaluación cualitativa, entendida esta como un proceso integral cuyo protagonista es el estudiante y que busca evidenciar el desarrollo de unas competencias del ser, el saber y el hacer.

En primer lugar, en una evaluación basada en las competencias se evalúan las mismas competencias y sus saberes (*saber conocer, saber hacer y saber ser en un contexto determinado*). La evaluación de las competencias en un contexto dado busca valorar qué tanto los estudiantes están preparados para resolver problemas.

Por tanto, la evaluación debe pensarse como una práctica integral a la enseñanza y debe ser un punto de referencia tanto para el estudiante como para el docente, para poder intervenir en el proceso de enseñanza

y aprendizaje. De esta manera, la evaluación se vuelve un instrumento importante para juzgar el proceso que el estudiante lleva y su habilidad de desenvolverse en su campo de acción. El estudiante muestra su capacidad de organizar su propio aprendizaje de forma independiente y evidenciar su rendimiento académico. Es decir, el estudiante debe demostrar su capacidad para aplicar un procedimiento para solucionar un problema en un momento puntual. Eso implica tener un buen dominio de información (conceptos, principios, teorías, datos...) y el dominio de procedimientos estandarizados para resolver problemas.

Pero surge la pregunta de cómo mostrar a la sociedad la capacidad que tienen los estudiantes para resolver problemas o sus competencias adquiridas, pues ellos deben dar pruebas concretas de sus aprendizajes, es decir, de sus competencias. Por tanto, las evidencias deben ser valoradas de forma integral tomando en cuenta las demás evidencias (evidencias sobre el hacer, el conocer y sobre los resultados puntuales o productos de los estudiantes).

En segundo lugar, para Londoño (2014) la evaluación es el objeto central que se convierte en un determinante incluso de decisiones microcurriculares, ya que el sistema de evaluación interviene en la relación pedagógica y se convierte en un instrumento privilegiado de diagnóstico que busca ser extrínseco pero también intrínseco, logrando así una experiencia positiva para el estudiante. Al mismo tiempo, la evaluación convoca la subjetividad del docente y del estudiante como parte de un proceso de regulación del sistema administrativo institucionalizado de la evaluación. Por consiguiente, la evaluación configura una serie de prácticas que tienen que ver con las relaciones de poder (dimensión ético-política de la evaluación). La evaluación en la universidad va constituyendo unas maneras de ser en el mundo social y profesional (Londoño, 2014, p. 232).

En tercer lugar, la evaluación se puede realizar en distintos momentos: en la entrada, en la salida o continuamente. *La evaluación inicial o de entrada* debería tener un fin diagnóstico que permite conocer la situación del estudiante al iniciarse el proceso de aprendizaje, que lleva a tomar decisiones sobre la orientación requerida en la formación académica. El instrumento de evaluación en este caso puede ser el examen escrito. *La evaluación durante el desarrollo del proceso* consiste en una valoración continua del aprendizaje y una revisión del proceso de enseñanza. Ese

tipo de evaluación permite mejorar el proceso de enseñanza, puesto que aún estamos a tiempo de realizar los ajustes necesarios para alcanzar los propósitos deseados (Pimienta, 2012, p. 57). Lo importante de ese tipo de evaluación es que los estudiantes reciban realimentación acerca de sus trabajos y actividades en clase. *La evaluación final* implica un proceso de reflexión en torno al cumplimiento de los propósitos del programa en un momento determinado, que puede ser al final del ciclo, al terminar un mes, un bimestre o al concluir el semestre.

La etapa de realimentación en el proceso de evaluación resulta necesaria para ver cómo ayudar al estudiante a tener claridad acerca de sus logros, aspectos a mejorar, puntaje y nivel de dominio de la competencia, y de esta manera involucrarlo en un proceso de mejoramiento continuo. Por tal motivo, la evaluación implica la enseñanza para que los estudiantes desarrollen la capacidad de construir juicios independientes y la capacidad de ir tomando conciencia acerca de sus propias capacidades y limitaciones. De acuerdo a Tobón (2009), todo el proceso de evaluación y la intervención que se da a los estudiantes en cuanto a sus errores o el juicio profesional que se provee por medio de una calificación implica una enseñanza a los estudiantes.

Finalmente, Díaz (2010) observa que, tradicionalmente, es el docente quien determina los criterios, establece los tiempos, diseña las actividades, asigna las calificaciones y decide las certificaciones y las reprobaciones. Por tanto, dependiendo de quiénes participan en la evaluación, se presentan tres procesos: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Últimamente se ha inculcado el aspecto de autoevaluación en el proceso evaluativo, que consiste en reflexionar acerca de su proceso con el fin de mejorarlo. Pimienta (2012) opina que la autoevaluación puede ser muy educativa, puesto que los estudiantes reflexionan acerca de sus procesos de aprendizaje, lo que el autor llama la *metacognición*. De la misma forma, el autor argumenta que los docentes también deben realizar su autoevaluación acerca de su quehacer profesional como una manera de ser reflexivos y autocríticos en su práctica docente.

En cuanto a la coevaluación, en un contexto donde la evaluación hace parte de un proceso continuo de mejora de los aprendizajes y las competencias de los estudiantes, ese tipo de evaluación bien planteada,

con criterios claros desde el principio, resulta valiosa para la emisión de juicios de valor por parte de los pares como parte de un trabajo cooperativo en el que es posible aprender del y con el otro.

Por último, la heteroevaluación es el tipo de evaluación más difundida y hace referencia a lo que los profesores valoran del proceso de aprendizaje de los estudiantes. La razón de ser de la evaluación de este tipo de evaluación es contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el rol de los docentes es ser mediadores en el proceso de aprendizaje. Los juicios que emiten los profesores deben contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, la dimensión de la evaluación debe integrar a todos actores, establecer unos tiempos que beneficien el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como asumir una perspectiva cualitativa que atienda a los dominios del ser, el saber y del hacer, pilares de la formación integral.

## **La docencia universitaria, qué dicen las leyes sobre la práctica docente**

Esta investigación se ampara desde la Constitución Política de Colombia de 1991, que define algunas de sus directrices nacionales dedicadas a la educación, como se evidencia en los siguientes dos artículos: Artículo 67. “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Artículo 70. “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”.

Del mismo modo, la Ley 30 de 1992 reglamenta la organización del servicio público de la educación superior en Colombia y determina en su artículo 6°: “Son objetivos de la educación superior y de sus instituciones: (a) Profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para

cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país”; del mismo modo, en su artículo 28: “La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”.

En la Ley 115 de 1994 se especifica la importancia del rol que cumple el educador y la necesidad en su profesionalización y formación, que contribuyen a contemplar un panorama de las finalidades de la formación y propuestas de innovación en el sector educativo. En el artículo 104 de la ley se reglamenta que “El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. Teniendo en cuenta la importancia del docente en el proceso educativo, este recibirá una capacitación y actualización profesional, no será discriminado por razón de sus creencias filosóficas, políticas o religiosas, llevará a la práctica el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y realizará propuestas que mejoren los procesos académicos con iniciativas educativas ante las instancias directivas de las instituciones. El artículo 109 contempla las finalidades de la formación de educadores, garantizando docentes con una alta calidad científica y ética, espacios de investigación pedagógica y específica, y el desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador.

En esta misma línea, el artículo 110 menciona el mejoramiento profesional: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”. Teniendo en cuenta que el artículo 110 menciona también que este mejoramiento será propiciado por los educadores de las instituciones educativas, el artículo 111 aclara que la “formación de los educadores

estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente ley”.

Los programas de actualización, especialización y perfeccionamiento para la formación de los educadores son regulados por estándares nacionales de calidad; el artículo 113 aclara que todo programa para formación docente debe estar acreditado previamente teniendo en cuenta las disposiciones del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), o el Ministerio de Educación Nacional, para el caso de las Normales Superiores. A su vez, el artículo 114 propone una función asesora de las instituciones de formación de educadores con la colaboración de las secretarías de educación o las organizaciones reguladoras, con la intención de asesorar en aspectos científicos y técnicos. Lo anterior con la intención de proponer iniciativas de políticas educativas al Ministerio de Educación Nacional.

Teniendo en cuenta que las prácticas docentes en toda institución educativa deben estar orientadas desde el Proyecto Educativo Institucional, a continuación presentaremos, como sustento legal para la presente investigación, el artículo 73 de la Ley 115 de 1994, en el cual se especifican las características y los factores de la práctica docente que han de consignarse en el diseño del PEI institucional, que este trabajo busca enriquecer y dinamizar.

Artículo 73. Proyecto educativo institucional. Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

Parágrafo. El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los estudiantes, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

De igual manera, el Decreto 1860 de 1994, artículo 14, numeral 6, clarifica o establece el papel funcional del PEI en la estructuración del proceso de organización del establecimiento educativo, como insumo general y marco de referencia para la gestión educativa integral.

Artículo 14. Contenido del proyecto educativo institucional. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

En la línea de la educación superior, mencionaremos el Decreto 1295 de 2010 que reglamenta el registro calificado y el desarrollo de programas académicos de educación superior que responde a la Ley 1188 de 2008. En dicho decreto se describen las condiciones del personal docente y la estructura organizacional que garantizan condiciones de calidad, condiciones que son coincidentes con las necesidades de formación de educadores en la actualización, especialización y perfeccionamiento que se describe en la Ley 115 de 1994. Este decreto señala que:

El registro calificado será otorgado por el Ministerio de Educación Nacional a las instituciones de educación superior legalmente reconocidas en Colombia, mediante acto administrativo motivado en el cual se ordenará la inscripción, modificación o renovación del programa en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), cuando proceda.

Dentro de las condiciones para obtener el registro calificado de un programa se encuentra la coherencia de la denominación, contenidos curriculares, organización de actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, medios educativos, infraestructura física y personal docente.

Las condiciones que se requieren en esta última característica de personal docente, parte de la estructura de la organización y el liderazgo de los profesores de tiempo completo:

Las funciones sustantivas de un programa están en cabeza de los profesores de tiempo completo. La institución además de presentar el núcleo de profesores de tiempo completo debe presentar los perfiles de los demás

profesores contratados o que se obliga a contratar indicando funciones y tipo de vinculación.

En ese sentido, las instituciones educativas deben presentar la estructura y perfiles de su planta docente actual o futura, teniendo en cuenta la metodología y naturaleza del programa; la cifra de estudiantes prevista para los programas nuevos o matriculados para los programas en funcionamiento; las actividades académicas específicas que incorpora o la cantidad de trabajos de investigación que deban ser dirigidos. “Las condiciones de personal docente nombran también un plan de formación docente que promueva el mejoramiento de la calidad de los procesos de docencia, investigación, extensión y la existencia y aplicación de un estatuto o reglamento docente” (Decreto 1295 de 2010).

## **Políticas institucionales UNIMINUTO**

Partiendo de estos referentes constitucionales y de ley, UNIMINUTO contempla la formulación de políticas con el propósito de constituir lineamientos generales que debe seguir el sistema universitario. Estas políticas institucionales se operacionalizan a través de reglamentos, resoluciones y procedimientos que emanarán de los entes rectores establecidos en el estatuto orgánico de UNIMINUTO<sup>4</sup>. Dadas las particularidades del proyecto de investigación “Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO”, se hace necesario hacer énfasis, en este capítulo, en la política de docencia.

El documento de las políticas institucionales UNIMINUTO señala que los propósitos de la política de docencia consisten en identificar el desarrollo, formación, permanencia e impacto de la práctica del docente UNIMINUTO. En este sentido se identifica como una función sustantiva orientada institucionalmente por los principios constitucionales que exigen y reglamentan la labor del profesional docente enmarcados en dos aspectos: el desarrollo profesoral y la evaluación docente.

---

<sup>4</sup> Políticas institucionales UNIMINUTO Versión 1.2

La política de docencia en UNIMINUTO se sustenta en algunos puntos desde referentes internacionales que definen la calidad, permanencia, movilidad académica y planes de acción para intensificación de formación docente con currículos abiertos para la formación de profesionales con mayor conciencia y responsabilidad social<sup>5</sup>.

Entre nuestros referentes normativos están el artículo 68 de la Constitución Política y la Ley 30 de 1992, que justifican la idoneidad y calidad del profesional docente, mientras que los referentes institucionales se consignan en el PEI y en el Modelo Educativo UNIMINUTO, en los cuales se promueve el desarrollo profesional desde el perfil humano del ser, del saber y del hacer del profesional docente, dentro del cual se integran el servicio y la responsabilidad social de la propuesta educativa. Estos referentes se constituyen en el marco legal para garantizar la idoneidad, calidad y pertinencia de las prácticas docentes en UNIMINUTO.

---

<sup>5</sup> Declaración final de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (Unesco, 2009).



# CAPÍTULO 3.

## SENDEROS Y CAMINOS DE UNA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA

En este capítulo se desarrollan los cimientos metodológicos propuestos en nuestro proyecto de investigación, los cuales están orientados a develar los sentidos subyacentes a las prácticas de los docentes de la FEDU de UNIMINUTO. Esta experiencia metodológica abrirá las rutas de descripción e interpretación que visibilizarán las particularidades del quehacer docente y la manera como cada una de las dimensiones de este proceso se materializa en la cotidianidad educativa.

Atendiendo a lo anterior, la estructura de este capítulo será la siguiente: en primer lugar, se dará cuenta del paradigma de la complejidad y de la investigación total, elementos que servirán para soportar nuestra perspectiva epistemológica e investigativa. Seguidamente, se ahondará en la investigación cualitativa. Tercero, se hará un acercamiento a la hermenéutica y su pertinencia en el camino interpretativo de nuestra investigación. Luego se abordará la investigación biográfico-narrativa. Finalmente, se presentarán en detalle los instrumentos de recolección de datos y las técnicas de análisis e interpretación de la información.

### **Sustento epistemológico de la investigación. Lo complejo, lo sistémico y lo total**

Este proceso de investigación se reviste de una complejidad profunda, reconociendo los procedimientos, metodologías, estrategias,

instrumentos, investigadores, participantes, entre muchos otros aspectos, como lo plantea Morin (2003). Ahora bien, pensar una investigación que propenda por caracterizar las prácticas docentes de la Facultad de Educación de UNIMINUTO requiere de la incorporación de perspectivas de investigación que trascienden el instrumentalismo y encuentren luces no solo en el holismo metodológico, sino también en el teórico y epistemológico, permitiendo a los investigadores y a los procesos de investigación el avance o la resolución del problema de investigación. Esta posición implica una ruptura reflexiva entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, y convierte la investigación: “en una experiencia total, integradora y amplia, sin restricciones y limitaciones de ningún tipo” (Cerdeña, 1994, p. 11).

De acuerdo a esto, proponemos pensar en una investigación desde la complejidad, no reducirla a una teoría más que se puede articular con otras, sino comprender que la realidad es compleja y diversa. La complejidad nos permite tejer, vincular, hacer esa religazón que se pierde al sistematizar de manera lógica, basados en los presupuestos modernos, las disciplinas y ciencias de la vida.

Frente al concepto de complejidad se presentan diferentes aproximaciones, algunas asocian lo complejo con lo complicado, confuso, denso, difícil de entender, otras reconocen la diferencia y la relación que existe entre lo complejo y lo simple, entre lo que ha sido artificialmente por nosotros simplificado o complicado.

Siguiendo a Morin (2003), la complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos e inseparablemente asociados. Aparece allí la paradoja de lo uno y lo múltiple, paradoja de aquello que no está ni completamente ordenado ni completamente desordenado, sino que se está haciendo, y cómo parte de esa dinámica de relaciones muestra una coexistencia maravillosa entre el orden y el desorden. Así se teje una red de comprensiones que se vuelven una y múltiples a la vez.

La complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad de la incertidumbre, elementos que se viven en la cotidianidad, que son parte de la condición social y humana. No podemos negarnos como sujetos, dado que ellos

cruzan todos los espacios de la vida humana, orgánica y del planeta. Por ello, ligado al concepto de complejidad brota el de emergencia, entendida como “las propiedades o cualidades surgidas de la organización de elementos o constituyentes diversos asociados en un todo, irreductibles a partir de las cualidades o propiedades de los constituyentes aislados, e irreductibles a estos constituyentes” (Morin, 2003, p. 333).

En este punto es válido preguntarse: ¿Cómo los conceptos de complejidad y de emergencia se relacionan con el proyecto de caracterización de las prácticas docentes y con el plan estratégico de la FEDU? En principio, al mirar la complejidad como el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares que constituyen nuestro mundo fenoménico, es comprensible porque se hace imprescindible incorporar a lo pedagógico el lenguaje de la complejidad en la Facultad de Educación. De este modo, la promoción de un tejido entre los programas, las especializaciones, la EAD y la parte administrativa, como vínculos de conexión que se explican y comprenden mutuamente, materializa una red de comprensiones que convierten a la FEDU en una y múltiple a la vez. Igualmente, reconocer que vivimos en la complejidad nos impulsa a generar desde las escuelas pertinentes en pedagogía e innovación social, los vínculos que generen nuevas interacciones. La complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, de la ambigüedad, de la incertidumbre; estos elementos se viven en la cotidianidad de los procesos de formación.

Por tanto, surge la necesidad de plantear un conocimiento pertinente, incorporando en él la reflexión y la acción, desde un escenario praxeológico. De esta manera, se genera el vínculo y las relaciones nacientes en los sistemas de los que se hace parte y se entiende el conocimiento como totalidad. En ese sentido, nuestro interés se centra en concretizar una investigación abierta que contemple lo inter y lo multidisciplinario, en otras palabras, una investigación total en la que coexistan diversas áreas, disciplinas, métodos y procedimientos. Esta coexistencia posibilitará la complementariedad y la convergencia, ya que como lo comenta Cerda (1994), al establecer compatibilidades y complementar tendencias se enriquece y da mayor consistencia al proceso investigativo. Esto porque al examinar un problema desde varias perspectivas metodológicas y epistemológicas se plantea miradas diferentes de la realidad, descubriendo aspectos desconocidos de la misma “muy a la manera en que un caleidoscopio, según el ángulo en que se sostiene, revela al observador diferentes colores y configuraciones de los objetos” (Cerda, 1994, p. 107).

Ahora bien, para combatir las dificultades que pueden surgir en el avance de una investigación total se pueden aplicar, según Cerda (1994), tres principios que la fundamentan: el principio de consistencia y congruencia, la unidad de contrarios y el principio de triangulación y de convergencia. Brevemente explicaremos cada uno de estos.

El principio de consistencia o de congruencia busca generar unidad a partir de la variedad. Según Cerda, este “parte de la noción inicial de que existe una unidad subyacente en la variedad de las cosas” (1994, p. 21). Asimismo, la consistencia se coliga a conceptos como la solidez, estabilidad, estructuración y unidad. “Algo tiene consistencia si tiene fundamento, estabilidad y coherencia, o sea posee una base y un soporte, es permanente, no hay peligro que cambie y tiene cohesión en las partes que lo componen” (Cerda, 1994, p. 21) Por su parte, la congruencia se asocia al establecimiento de un acuerdo entre situaciones y hechos, es decir, a la correspondencia entre una cosa y otra.

En cuanto al principio de unidad de contrarios, este alude a la coexistencia de fenómenos excluyentes entre sí o de naturaleza opuesta. Para Cerda (1994): “estos vínculos o nexos son tan estrechos, que los contrarios no pueden existir fuera de ellos” (p. 23). En consecuencia, la unidad de contrarios consiste en que estos se hallan ligados entre sí, formando un proceso contradictorio único. Adicionalmente, esta unidad se entiende también en el sentido de la identidad.

Esto significa que en determinadas condiciones, los contrarios se transforman el uno en el otro. Por ejemplo, lo húmedo se seca y lo seco se humedece. Pero esta unidad es relativa, temporal y transitoria, o sea esto significa que es imposible hablar de unidad de los contrarios prescindiendo de las condiciones en que se manifiestan. Al cambiar las condiciones se acaba también la unidad (Cerda, 1994, p. 23).

Finalmente, el principio de triangulación y de convergencia, muy relevante en el proceso de acercamiento entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, permite la articulación y complementariedad a partir de la puesta en comunicación de “las fuentes múltiples, la variedad de métodos y la diversidad de investigadores” Cerda (1994, p. 24) contribuye a ampliar el ámbito, la densidad y la claridad de los conceptos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado.

Ciertamente, los principios expuestos, ayudan a comprender mejor el ejercicio investigativo que se propone, enmarcado en la investigación total y en el paradigma de la complejidad. De igual manera, en el entendido que el maestro se co-construye como uno de los actores transformadores de múltiples realidades, propiciar una mirada compleja y total pone al maestro en actitud permanente de comprender las dimensiones de su quehacer y la producción de significados que se crean allí. Además le permite reorientar su práctica pedagógica, tanto en virtud de un nuevo conocimiento, como en la idea de que su papel es trascendente en la consolidación de nuevos escenarios y experiencias de aprendizaje.

En este sentido, la complejidad y la investigación total son más que:

[...] un conjunto de posibilidades reales y potenciales a nivel epistemológico, filosófico, metodológico y operativo ambas convocan a un acto liberador que permite al investigador sacudirse de una serie de dogmas, estereotipos y fórmulas rígidas, los cuales le impiden enfrentarse al estudio de la realidad con una actitud despreocupada, y libre de preconcepciones y modelos inmodificables (Cerdeña, 1994, p. 107).

## **Una perspectiva cualitativa**

Continuando con nuestra definición de la propuesta metodológica del proyecto, es esencial establecer los aportes que la investigación de corte cualitativo plantea. Para empezar, la definiremos bajo la perspectiva de Bonilla y Rodríguez (1995) como “aquella que pretende cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, percibidos desde elementos que están dentro de la situación estudiada” (p. 68). En concordancia, Hernández Sampieri (2010) resalta que en este tipo de indagación “el propósito consiste en ‘reconstruir’ la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (p. 38).

En esencia, el enfoque cualitativo privilegia la “lectura que la gente hace de su realidad”, y por eso se interesa por la indagación de aspectos más relacionados con el percibir, el sentir y el vivir de los miembros de las comunidades. Giroux y Tremblay (2002) consideran que los partidarios del enfoque cualitativo creen en realidad que el comportamiento de los seres humanos está determinado, sobre todo, por el sentido que dan a una situación. En esta medida, la comprensión suele ser el mejor

propósito para explicar los actos de los individuos. Los constructos de la investigación cualitativa están enmarcados por los sujetos de estudio “participantes”, con el propósito de dar sentido y significado a las relaciones entre los seres humanos y los nichos vitales que a su vez los co-construyen (Barón, 2015).

En ese sentido, entendemos que la investigación cualitativa, según lo planteado por Cifuentes (2014), debe apoyarse en las concepciones que agrupan sistemas de ideas y representaciones de la realidad del ser humano en sus diversas actividades (política, social, cultural, etc.). Es importante tener en cuenta que dichas concepciones permiten a su vez definir y asumir la investigación, los procesos o rutas que van desde el planteamiento del problema, el diseño metodológico, la interpretación y finalmente la elaboración del documento final. Dicha ruta de investigación permite entender e interpretar la realidad en la que el objeto/sujeto de investigación se mueve y se desarrolla, su contexto particular y social, facilitando el descubrimiento de sus sentidos, prácticas y lugar en el mundo.

A través de la investigación cualitativa se pretende comprender y analizar la realidad social del objeto(s)/sujeto(s) de indagación, teniendo en cuenta su complejidad y analizando sus prácticas dentro de un conjunto, ya sea social, cultural, educativo, etcétera. Este tipo de investigación será útil en el proceso de caracterización y análisis de las prácticas docentes en la FEDU, ya que nos permitirá identificarlas, describirlas y reconocerlas dentro y fuera del aula. En una exploración que debe orientarse dentro de un proceso dialéctico en el que se indagan diferentes voces y experiencias particulares al interior de un grupo que se mueve e interactúa en espacios y tiempos comunes.

Cifuentes (2014) plantea que los procesos de indagación en una línea cualitativa “se construyen en la interacción social y son valiosos en la medida en que posibilitan producir conocimiento pertinente, significativo, relevante, particular” (p. 30). Dicha producción y construcción de conocimiento basado en experiencias de los investigadores participantes u objetos de investigación, permitirá explorar, encontrar y analizar las diferentes prácticas y actividades de los docentes. Así, la investigación cualitativa despliega una infinidad de posibilidades de exploración, que no buscan hallar

o establecer leyes generales de comportamiento, sino más bien enfocarse en una visión comprensiva, subjetiva y particular del estudio.

Con relación a lo anterior, debemos tener en cuenta que en el contexto de nuestra investigación las prácticas docentes son tomadas como un todo que involucra las distintas relaciones del maestro con su entorno educativo, social y particular. Simultáneamente, estas involucran diversos escenarios y realidades que muy seguramente nos llevarán a reconocer las múltiples formas en las que el docente elabora, construye y comparte el conocimiento. Es así, que para realizar una adecuada observación de los escenarios relacionados con la práctica del maestro, tendremos en cuenta su historia de vida y la integralidad que lo constituyó como docente.

Teniendo en cuenta que el sujeto de estudio (maestro) es complejo y debe observarse acudiendo a su propia realidad (profesional, social, etc.), es relevante hacer una adecuada selección del enfoque o enfoques, instrumentos y metodología que orienten nuestra investigación. Desde esa perspectiva, y como esbozamos anteriormente, lo importante en este caso particular (caracterización de las prácticas docentes de la FEDU) es lograr un acercamiento al sujeto desde su propio entorno. Para ello se requiere observar al docente con una mirada holística, que facilite abordar sus prácticas a partir de todos los planos del ser humano (físico, afectivo, mental y espiritual) y poder así comprender su naturaleza esencial como un todo que no se puede fragmentar. Es de esta manera que la orientación cualitativa nos será de mucha utilidad en el proceso de interacción con los docentes de la FEDU de UNIMINUTO y nos dará la oportunidad de observar, analizar y sistematizar su quehacer como profesores.

En resumen, lo cualitativo, como lo propone Cifuentes (2014) intenta descifrar las realidades a través del análisis profundo del objeto estudiado, es decir, propone una nueva dimensión en la que el sujeto, en nuestro caso, el docente, se mira a través de la reflexión de sus acciones, pensamientos y prácticas, sin dejar de lado sus experiencias y conocimientos previos. Será de gran relevancia para nosotros, como grupo investigador, orientar este proceso desde el enfoque cualitativo, los instrumentos metodológicos y epistemológicos que propone y que se articulan al proceso de observación e indagación de las prácticas docentes de la FEDU.

## La hermenéutica un camino para ver y entender

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los maestros requiere cambiar las miradas que visibilicen, narren, ilustren y coloquen en discusión las apuestas pedagógicas, los actos, formas de ver, sentir y pensar los saberes que circulan en escenarios educativos. Por ello, y considerando el propósito final de este trabajo investigativo, resulta necesario acudir a la hermenéutica con el objetivo de comprender las acciones, los saberes y las actitudes que participan en la construcción de conocimientos relevantes y pertinentes a las necesidades vistas en la comunidad académica.

En líneas generales, la hermenéutica se orienta a comprender e interpretar los hechos o fenómenos, en forma lógica y coherente a aquellas situaciones que no se pueden comprender con facilidad o cuya respuesta no está a “simple vista”. Para Buendía, Colás y Hernández (1997):

La hermenéutica como método de investigación parte de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. La hermenéutica como metodología de investigación es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación. La interpretación es comprender lo que ocurre en el contexto. (p. 231).

El enfoque hermenéutico plantea una perspectiva interpretativa que intenta profundizar en el quehacer cotidiano de las personas o de los grupos. De ahí que en este enfoque interesen las ideas, pensamientos, opiniones y emociones que a través del lenguaje expresan los participantes, ya que todo lo expresado constituye el significado de las acciones humanas y de las relaciones con el contexto. El enfoque hermenéutico privilegia los datos descriptivos venidos de las propias palabras dichas o escritas por la gente.

Hacer hermenéutica contribuirá a establecer el significado que subyace a las prácticas docentes de la FEDU. Al respecto, se debe considerar que esta lleva a una comprensión e interpretación de las situaciones humanas entendidas como resultado de la interacción entre los participantes de la misma y su contexto de producción. La esencia de la hermenéutica es deconstruir la cotidianidad gracias a una

mirada aguda y profunda, más allá de lo obvio y lo conocido. Por sus características e intencionalidades, el enfoque hermenéutico se orienta a una comprensión profunda de las situaciones, los escenarios y las personas, o sea, una aproximación desde las propias apreciaciones de sus protagonistas.

En suma, la hermenéutica propende por un enfoque holístico, una estructura flexible y un análisis inductivo, en busca de reconocer la particularidad, de no hacer generalizaciones, de encontrar la diversidad y comprender la realidad desde quienes la viven. Como lo menciona Cifuentes, (2014) “en este enfoque se busca comprender el quehacer, indagar situaciones, contextos, particularidades, simbologías, imaginarios, significaciones, percepciones, narrativas, cosmovisiones, sentidos, estéticas, motivaciones, interioridades, intenciones que se configuran en la vida cotidiana” (p. 30).

Todo lo anterior justifica nuestro interés en hacer hermenéutica, en el camino de develar la complejidad de las relaciones que se tejen en los actos educativos, asumiendo que dicha complejidad necesariamente expresa otras necesidades indagativas, solo posibles en las nuevas miradas que emerjan del proceso iniciado. En consonancia, Buendía et ál. (1997) expresan que:

El significado de la experiencia constituye el núcleo base de algunas líneas de investigación actuales tales como “el pensamiento del profesor en relación a sus prácticas docentes”. Las cuestiones de investigación no están predeterminadas, sino que surgen dentro de un proceso de interrogación y confrontación sobre las cuestiones iniciales que se plantean. Los significados son explorados con los participantes hasta que se ilumina una determinada forma interpretativa. (p. 231).

La construcción del pensamiento, como intento por comprender el mundo o una imagen de mundo, implica una tarea esencial en la búsqueda del conocimiento. Dicha tarea es la relativa a la interpretación de los fenómenos causados por la relación cotidiana que guarda el ser humano con otros y con su entorno. Desde este ángulo, la caracterización de las prácticas docentes involucra un ejercicio interpretativo, complejo y singular de las experiencias educativas.

## **La narración autobiográfica tras las pistas de la experiencia**

Dado que esta investigación está encaminada a caracterizar las prácticas docentes, con el fin de proponer elementos de acción y reflexión para la construcción de prácticas pedagógicas más reflexivas entre maestros y estudiantes en y desde sus nichos vitales, y en respuesta a los procesos de co-construcción institucional y de facultad, se considera que la técnica adecuada para la recolección de datos debe ser la narrativa. Esta técnica se constituye en uno de los vértices para que sea la misma voz de los maestros, mediante sus relatos vivenciales, la que testimonie la práctica.

Así, la narrativa por constituirse en un elemento de investigación mediante el cual el ser se cuenta y se representa a sí mismo sin ayuda de intermediarios, permite leer sentimientos, rescatar a la persona como ser único y no como una imagen abstracta y repetida cuya voz pasa desapercibida. En términos de Bolívar (2002) la narrativa surge como un enfoque investigativo y metodológico de corte hermenéutico, que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. En consecuencia, la narración pretende indagar en la experiencia subjetiva, sin limitarse a la recolección y análisis de datos, y con la finalidad de comprender la complejidad de la realidad y de las situaciones.

Por sus características, la narrativa extrae la riqueza de aquellos hechos expresando la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad de las relaciones y las singularidades de cada acción. La narrativa parte del presupuesto de que el sujeto es más que un objeto de investigación que se mira en perspectiva desde una lógica experimental para, por un lado, darle un sentido concreto y válido a la forma como se representa a través del relato, y por otro, entender cómo desde allí comprende su lugar en el mundo e intenta transformar la realidad que lo rodea, y en la misma vía, cómo la realidad que lo rodea adquiere tantos significados como investigador participante que la relata.

De manera particular, nosotros acudiremos a la narración autobiográfica como recurso metodológico, la cual nos lleva a acceder a una información relevante y significativa acerca de la vida de los investigadores participantes. A este respecto, Desmarais enuncia que:

La perspectiva narrativa autobiográfica comporta tres características indisolubles. En primer lugar, se trata de una narración, oral o escrita, sobre la propia vida o una parte de ella. En segundo lugar, esta toma forma a través de una temporalidad biográfica, es decir, el tiempo de la vida humana. En tercer lugar, es un relato que dará lugar a una búsqueda de sentido por parte del narrador y los otros actores de la perspectiva (2010, p. 34).

Los elementos señalados posicionan a la narración autobiográfica como un entramado de historia en el que se entrelazan diversos aspectos del mundo humano, valores, creencias, actitudes y comportamientos que adquieren un valor y una significación. Por ello, se considera que todo lo que proviene de allí es una suerte de conocimiento, el cual “emerge de la acción y capta, con gran riqueza y matices, el significado de las acciones humanas. Aportando explicaciones desde la multiplicidad intrínseca de significados” (Buendía et ál., 1997, p. 280).

Otra de las bondades de este método reside en que se centra en recordar los elementos que a lo largo de la vida del docente han dado forma a lo que él es, lo cual permite trazar un conocimiento de sí mismo. Sobre esto Londoño (2013) afirma que el relato materializa “una tecnología del yo que hace visible al sujeto en tanto construido y construyéndose desde unas prácticas de subjetivación” (p. 90). Las narrativas autobiográficas de los maestros son identidad, reconocimiento, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, reflexión, posibilidad de transformación e integración del pasado con el presente y el presente con el futuro. Experiencias contadas y significadas (Meza, 2008).

A través de la narrativa autobiográfica el sujeto se hace visible para el lector, descubriéndose con sus debilidades y fortalezas. En tal perspectiva, el sujeto aparece como un texto que bien puede ser leído, interpretado y comprendido como lo plantean Barón, et ál (2011). Además, este tipo de hermenéutica no se queda en el simple aspecto descriptivo del sujeto, sus sentimientos y el entorno que lo rodea, sino que plantea de fondo acciones conducentes a posibilitar transformaciones de las realidades, porque los cambios jamás serían si de antemano no son el resultado de pensar y comprender las situaciones objetivas que se quieren transformar (Bolívar 2002).

Por todo lo mencionado, la narrativa autobiográfica recupera y le da sentido a la experiencia humana, atribuyéndole significado al mundo a través de los relatos de vida. El encuentro y desencuentro de muchos relatos en torno a un mismo acontecimiento histórico o a referentes relevantes para un grupo humano, permiten comprender aspectos de la realidad compartidos por quienes en ella están inmersos, y esa emergencia de sentidos y subjetividades es la que permite a las narrativas su validez tanto epistemológica como política.

Dada la naturaleza hermenéutica y subjetiva de la narrativa, esta se ha enfrentado a diversas críticas. Por una parte, se le acusa de profundizar el individualismo haciéndole juego a las formas de dominación del pensamiento liberal, donde el sujeto aparece desarticulado del contexto que lo rodea. De otra parte, se ha desvirtuado su validez porque se considera que desde los testimonios de vida no es posible producir conocimiento riguroso.

No obstante, por un lado la validez y el sustento epistemológico de la narración están dados porque desde su contenido se puede dar cuenta de problemáticas sociales y por supuesto escolares, para las cuales puede haber aportes emergentes desde las experiencias vivenciales de quienes las reconstruyen. Esto se da a partir del relato de los hechos y no desde soluciones foráneas, que no encarnan las realidades que son dinámicas e incomprensibles y que se les mira como problemas desde fuera, desde quien no se implica ni se despliega para ser transformador complejo de las condiciones vitales en la escuela. En esta resulta más importante comprender los sentidos atribuidos a esos mismos hechos, motivo por el cual la narrativa no solo encuentra otra dimensión de la historia, sino que le sirve como sustento epistemológico (Bolívar 2002).

De otro lado, el tejido de historias de vida permiten dar cuenta de un contexto complejo, sin que se pierda de vista que cada persona es única en su entorno particular, ya que las personas que comparten nichos vitales tienen cosas en común, y son, por cierto, los relatos de historias de vida los que permiten encontrarlas, que además le dan sentido a una narrativa que pretende tomar aspectos compartidos del contexto, que si bien posibilita contar las particularidades de los individuos, del mismo modo entiende el mundo como las relaciones existentes entre personas, lugares y cosas. Es por ello que los relatos se construyen social y no

individualmente, porque su objetivo es dar cuenta de una problemática colectiva. Un relato de vida no solo da testimonio del sujeto sino también de los nichos. Los relatos dan cuenta del sujeto como individuo, respecto de otras vidas y del contexto que lo rodea.

### **Instrumentos de recolección de datos**

De acuerdo con la perspectiva metodológica de esta investigación y en consonancia con el paradigma de conocimiento, el tipo y el enfoque de investigación descrita, los instrumentos de recolección de información propuestos son los siguientes:

#### **a) Relatos autobiográficos**

Este instrumento, que se enmarca en el enfoque hermenéutico, se trata de narraciones, orales o escritas, relatos de vida realizados por el sujeto que dan valor y significado a la experiencia. Según Desmarais, su propósito es “circunscribir la experiencia de la forma que se dé al interlocutor un asidero suficiente que le permita relanzar el autor en su camino reflexivo” (2009/2010, p. 46).

En este tipo de técnica, el sujeto de investigación se convierte en narrador de su historia. Un proceso que lo convoca a recordar y reflexionar en torno a los diferentes momentos y experiencias de su vida y obviamente de su trayectoria profesional. Por ello se considera que el relato autobiográfico es ante todo un trabajo de lectura y repaso de la propia existencia, que se plasma en la escritura o en la oralidad como testimonio de un devenir significativo.

Dada la finalidad de esta investigación y su enfoque hermenéutico, es de vital importancia reconstruir las prácticas de los docentes de la FEDU, considerando las lecturas e interpretaciones que ellos mismos hacen frente a su quehacer, ya que es este ejercicio autorreflexivo el que conduce a lanzarse a la transformación de las acciones pedagógicas.

Se convocó a la participación de diez y siete (17) personas, contando con participación de un (1) docente por programa, unidad y centro, vinculado a la FEDU, que nos permitiera reconocer algunos de los sentidos

existentes en cada uno de esos espacios. De este grupo de personas invitadas, finalmente se contó con la participación activa de catorce docentes, obteniendo con ello la elaboración de catorce relatos.

### **Grupo focal**

Otra de las técnicas utilizadas para aproximarse a las prácticas pedagógicas de los docentes es la de los grupos focales, definidos por Cifuentes (2014) como grupos de discusión que generan un ambiente de conversación: “consisten en trabajar con diferentes grupos de personas en un estudio sobre los aspectos relacionados con el tema a analizar, sirven para profundizar y tener diferentes perspectivas” (p. 86). Estos son dirigidos por el investigador y su desarrollo se da en un espacio formal o informal, siguiendo una estructura clara.

La intención del grupo focal es propiciar el contacto entre los participantes y analizar la manera como en esta se construyen significados. Parafraseando a Taylor y Bogdan (1984), la interacción en el grupo hace posible contrastar diversas opiniones a través de un ejercicio de discusión de la problemática investigativa que permite identificar y comprender las actitudes y creencias, saber cultural y las percepciones de un grupo.

En nuestra investigación, la aplicación de esta técnica permitió reconocer varios elementos relacionados con las prácticas docentes y con la manera como cada una de las dimensiones que esta contempla se pone en marcha en la cotidianidad escolar. Esto posibilita entendidos colectivos que se dan en los escenarios de participación de los docentes, en procesos de cualificación docente que propendan por la mejora de sus prácticas docentes en relación con los niveles de impacto que estas tienen.

#### **b) Análisis de documentos institucionales**

Una estrategia esencial para nuestro ejercicio investigativo consistió en analizar los documentos institucionales de la Facultad y de los diferentes programas académicos. El equipo de investigación ha considerado como los más pertinentes los siguientes: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Modelo Educativo, Proyecto Pedagógico FEDU, Proyecto Curricular de Programa (PCP).

Este procedimiento, que se conoce con el nombre de “análisis de contenido”, consiste en hacer un análisis de los documentos institucionales que dan cuenta de los procesos singulares de implementación y direccionamiento de las propuestas educativas de las instituciones. Como parte fundamental del análisis, se contempla la indagación de las condiciones y de los principios bajo los cuales se han producido los documentos. Para Piñuela (2002) el objetivo de este análisis es “lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto” (p. 4).

Para la aplicación de este instrumento, el equipo de investigación propone una matriz que relaciona las categorías propuestas para el análisis, las cuales se agrupan a partir de unas unidades de análisis que más adelante se expondrán. Dichas categorías son: Unidad 1. Estrategias para posibilitar el aprendizaje - Pedagogía praxeológica - Pedagogía social - Evaluación e inclusión; Unidad 2. Praxis, habilidades comunicativas y dominio disciplinar; Unidad 3. Sistema axiológico y dominio institucional, y las analiza a la luz de los componentes fundamentales de los documentos institucionales.

### **Técnica de análisis de la información recolectada**

En relación con el análisis de resultados, nuestro interés se centra en generar un proceso interpretativo que relacionará los relatos, la información extraída de los grupos focales y el análisis de los documentos institucionales, en aras de lograr una comprensión profunda de las prácticas de los docentes de la FEDU. Para alcanzar este objetivo, en principio se identifican tres unidades de análisis: Unidad 1 ¿Qué hacen los docentes de la FEDU para que sus estudiantes aprendan? ¿Cómo se relaciona lo que hacen con la pedagógica praxeológica y la pedagogía social? ¿Cómo se asume la evaluación y la inclusión de estudiantes diversos en esas experiencias educativas? Unidad 2 ¿Los docentes de la FEDU hacen o no reflexión de su labor profesional (praxis)? ¿Cómo lo hacen? ¿Para ello hacen uso de habilidades comunicativas como la lectura, la oralidad, la escucha y el manejo de lenguajes tecnológicos? ¿De qué manera esto se relaciona e influye en su dominio disciplinar? Unidad 3 ¿Cuáles son esos componentes axiológicos (relaciones intra-interpersonales) de los docentes de la FEDU? ¿Estos se relacionan o no

con la identidad institucional que gradualmente han consolidado? ¿De qué forma se articula esto con el modelo educativo UNIMINUTO? A cada una de estas unidades le corresponden las categorías mencionadas anteriormente, que han sido desarrolladas en el marco teórico y que en esta etapa de análisis serán escudriñadas en los datos recolectados.

Posteriormente, se da curso a una segunda etapa de identificación de las unidades y categorías en los datos recolectados y en los documentos institucionales. Finalmente se realiza la interpretación, procurando relacionar siempre los hallazgos con las condiciones de producción de los mismos. En las dos primeras etapas es fundamental la utilización del programa Atlas Ti, adecuado para organizar y categorizar la información; seguidamente se propone adelantar el proceso de triangulación hermenéutica, entendido, según Cisterna (2015) como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (p. 68).

## CAPÍTULO 4.

### UNA MIRADA REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LA FEDU

Las miradas retrospectivas y participantes de los investigadores implicados en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación de UNIMINUTO en el escenario docente, permitieron establecer reflexiones que en el orden del enfoque praxeológico generan transformaciones en los diversos elementos que constituyen el acto educativo, por ejemplo: los referentes teóricos que desarrollan u orientan las clases, las actuaciones y sistemas de relaciones con los estudiantes y los coequiperos.

Dichas transformaciones que de allí emergen son producidas por los permanentes intercambios dialécticos y dialógicos del cúmulo de prácticas, saberes, conocimientos, entre otros, que co-construimos los investigadores y participantes del proyecto Caracterización de las prácticas docentes de la FEDU, durante los desarrollos de esta investigación. Una aproximación a las prácticas que permita el reconocimiento de lo vital en medio de los procesos de capacitación docente, viabilizando los encuentros y desencuentros de formaciones y perspectivas distintas, que se agruparon en torno al sentir de la praxis, la formación disciplinar y las habilidades comunicativas.

Este ejercicio de descripción y comprensión de hechos y situaciones que discurren en la FEDU y que permiten una caracterización inicial de las prácticas docentes en una cultura que ha sido construida por una red de relaciones, dan cuenta del entramado de los procesos de enseñanza y

aprendizaje. Los diferentes testimonios que se entretajan en este relato recrean las realidades a las cuales nos aproximamos mediante un análisis de sentido de la acción.

Emergen conceptos como praxeología pedagógica, pedagogía social e inclusión, desde los cuales se llevó a cabo la investigación que busca respetar y proteger el sentido de las múltiples fuentes y en especial los testimonios de los participantes, de tal manera que desde experiencias particulares como estas nuestros lectores puedan hacerse una imagen de cuáles son las características de las prácticas docentes de los programas de pregrado y posgrado en Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, y sus contextos de vida, sin pretender que dichos testimonios se conviertan en universales.

## Reconfigurando los sentidos en lo cotidiano

Plantear abiertamente la posibilidad de escudriñar en el cotidiano vivir de las prácticas docentes de los maestros que componen la Facultad de Educación significa asumir posturas frente al *ethos* sociocultural de quienes componen el presente en la Universidad. Hacerlo implica relacionar las prácticas docentes con los conceptos angulares que marcan el accionar en el sistema UNIMINUTO, como son la praxeología, la pedagogía social, la evaluación y la inclusión, por no mencionar otros conceptos que emergen de la historia colectiva de la Facultad.

Sin embargo, la complejidad de la experiencia que se pretende indagar comienza a expandirse en la medida en que se asumen posturas frente al modelo praxeológico que aparece como “un esfuerzo de hermenéutica práctica que articula las funciones universitarias de investigación, de compromiso social crítico y de formación profesional al interior de un contexto pluridisciplinario” (Juliao, 2011, p. 13). Es decir, profundizar en las prácticas de los maestros de la facultad es preguntarse desde el interior de la construcción del modelo praxeológico que hoy se asume institucionalmente.

Desde esta perspectiva es necesario proponer una categorización entre diferentes conceptos asociados al quehacer pedagógico de las y

los profesores de la Facultad, haciendo claridad que muchos de ellos hacen parte del cotidiano vivir en la Corporación y desafortunadamente no pasan más allá del discurso y la retórica en el ambiente universitario. Por ello, plantear discusiones de esta naturaleza entre pedagogía, praxeología, didáctica, educación, evaluación, investigación, inclusión y otros, requiere hacer el esfuerzo por ver las diferencias, las expresiones y contradicciones propias de un mundo académico cambiante que fácilmente puede sumirse en las ambigüedades propias del sentido común que prevalece.

En síntesis, hay confusión conceptual en el uso de los conceptos de epistemología, educación, pedagogía, enseñanza y didáctica, así como en los conceptos pedagógicos básicos (educabilidad, enseñabilidad, formación, instrucción, entre otros). Por eso queremos precisar el alcance temático concreto y las relaciones mutuas que existen entre estos conceptos y sus respectivos campos, así como concretar, desde ello, la diferencia entre un modelo educativo y un modelo pedagógico (Juliao, 2014, p. 21).

Sin embargo, y a pesar de la complejidad expresada en las contradicciones entre los conceptos y las formas de ver, sentir y pensar el mundo, para la educación, en sus formas y fines, creencias, apuestas éticas y políticas, modelos didácticos y lenguajes distintos en el equipo de formación de la facultad, resulta alentadora la confluencia de esta diversidad en los relatos<sup>6</sup> de las y los maestros que narran sus experiencias frente a la praxeología, tal como se evidencia en uno ellos:

En la actualidad mi ejercicio pedagógico se ha enriquecido a partir de la reflexión y la aplicación de la praxeología, el desarrollo y la estructura de mis espacios académicos se han fortalecido y diversificado, desarrollando metodologías que permiten la participación activa los estudiantes, promoviendo la lectura y la escritura y sobretodo de los procesos metodológicos para la enseñanza.

Siguiendo este marco expositivo en lo narrado por la primera maestra, se encuentra el relato de esta última maestra, quien adiciona el

---

<sup>6</sup> Los relatos autobiográficos hacen parte de los instrumentos de recolección de datos, son elaborados por cada uno de los docentes involucrados en la investigación y en adelante serán retomados en el marco de la presentación de los resultados de la investigación.

concepto de conciencia al proceso didáctico y metodológico que enuncia. Tal situación puede leerse de dos maneras: como una reflexión espontánea discursiva de su práctica o bien como un asunto llevado a profundidad desde la mismidad de verse como docente que hace praxeología.

Dicho de otro modo, significa la oscilación reflexiva entre reconocer el ejercicio docente consciente, teórico, reflexivo, con otro ejercicio de mirarse como actor pedagógico sin mayor problematización de su quehacer; la vida sin osadía y riesgo que señalaba el maestro Estanislao Zuleta, que particularmente en la vida de un maestro toma dimensiones catastróficas frente al papel llamado a realizar como trabajador de la cultura en una sociedad que día a día reclama mayores sentidos sobre los procesos colectivos y no en los individuales, al respecto uno de los docentes plantea en su relato:

En cuanto al ejercicio pedagógico, considero que soy más consciente de lo que significa la praxeología, el ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Cada actividad programada dentro o fuera del salón de clase está pensada para que el estudiante también sea consciente de este proceso. Del mismo modo, esto se puede apreciar en los estudiantes que están en últimos semestres, la manera en que abordan las temáticas, sus trabajos y su ejercicio profesional, hace sentir un orgullo especial por lo mucho que han crecido profesionalmente.

La fuerza argumentativa en las posturas de ser o no ser conscientes de las causas y consecuencias de los actos pedagógicos en el campo de la praxeología puede observarse en los énfasis de los discursos que se aproximan a la metodología praxeológica. Puede evidenciarse el énfasis en la forma de las prácticas del modelo. Sin duda, ello genera una tensión propia entre los propósitos formulados por los docentes en la vía de enseñar. Y en otro sentido, por la preocupación frente a las maneras de aprender de los estudiantes. Dicho de otra manera, es la dialéctica natural en el ejercicio pedagógico: la didáctica, la epistemología y los principios que se encuentran, se distancian o quizás confluyan en quienes apuestan por la praxeología.

## **Desde la pedagogía social**

La pedagogía social es un componente fundamental en el modelo UNIMINUTO, ya que propende por el compromiso con el desarrollo humano

y una vocación social desde la propuesta educativa, con la intención de formar seres humanos responsables y comprometidos con su comunidad.

Para ello es necesario generar una sensibilización consiente de las necesidades sociales en el país, partiendo de las realidades particulares que encuentra el docente en la práctica, y las soluciones pedagógicas y metodológicas que se proponen de acuerdo al conocimiento de las realidades de una población, como lo expone uno de los docentes en el relato de su práctica:

La experiencia en pedagogía había sido amplia, había tenido experiencia desde pre jardín hasta en cursos de extensión, grandes, pequeños y medianos; con todos había tenido contacto y tacto pedagógico... tener personas de diferentes carreras y fines profesionales diferentes me obligaba a cambiar esa metodología que enclaustra a todos en un saber sin importar intereses propios. Con el tiempo me fui dando cuenta que era fácil pero había que trabajarlo.

Resulta alentador encontrar miradas donde en lugar de escindir lo que se enseña y lo que se aprende subyace la preocupación por hacer integración de aprendizajes y análisis crítico de las prácticas educativas, que reúne aprendizajes teóricos disciplinares con el reconocimiento y el trabajo con las comunidades, facilitando o percibiendo una facilidad en el ejercicio de la práctica docente, pero también aceptando que es un ejercicio de trabajo permanente orientado básicamente a la transformación de los comportamientos de quienes intervienen en el proceso educativo.

En relación con esta transformación social, que se exige a docentes y estudiantes desde sus prácticas cotidianas, en el grupo focal<sup>7</sup>, uno de los docentes comparte su experiencia, al mencionar que:

(...) en el campo de práctica es distinto porque hay participantes, ¡sí! La población está presente, el estudiante cambia, el estudiante de aula y el estudiante de campo, (porque es la misma persona), cambia, entonces tú ves al estudiante acá en el aula, de pronto allá en la esquina callado,

---

<sup>7</sup> El grupo focal es otro de los instrumentos de recolección de datos, en este participaron los docentes involucrados en la investigación y en adelante serán retomados en el marco de la presentación de los resultados de la investigación.

poco participativo, poco reflexivo, ¿cierto? Pero en campo lo ves frente a un grupo de cincuenta niños o adultos mayores liderando talleres, con una propiedad y un liderazgo que... pues uno lo cuestiona...

La educación tiene la fortuna o quizás, el poder, para dotar de personalidad y responsabilidad social a los actores que viven el proceso; si bien es fruto de un proceso paulatino de actuación en la conciencia propia también lo es desde los principios y postulados que se construyen las facultades de educación, de la experiencia y aportes de maestros que ese enuncian desde la pedagogía que transforma a Los sujetos y no aquella que los inmoviliza. Al respecto Bazán (2002), afirma que:

(...) la pedagogía social en la práctica, debe reconocer la existencia potencial de una pedagogía más transformadora. Esto supone, al parecer, un sello formativo del profesional muy distinto: se debe apuntar a la formación de personas dispuestas a trabajar por el cambio profundo, esto es, el cambio referido a la modificación del sentido que se le atribuye a las cosas. Supone formar pedagogos preparados para diseñar y evaluar intervenciones que de modo intencional modifiquen una realidad social, acción que se gesta desde el diálogo y la participación (p. 55).

Este sello formativo se reconoce claramente en los profesores de los programas de licenciatura en la Facultad de Educación de UNIMINUTO, ya que de acuerdo a sus relatos promueven en sus prácticas la construcción del respeto por la diferencia, como respuesta a una pedagogía social incluyente, se percibe que las prácticas docentes están abiertas a la transformación de pedagogías con una marca especial orientada a la responsabilidad social.

## **Una mirada a las experiencias**

El proceso de generar aprendizajes por parte de los estudiantes se constituye en la esencia misma del ejercicio de la enseñanza. Cada estrategia representa una transferencia de la responsabilidad por el aprendizaje del maestro al estudiante. Estas estrategias sugieren maneras de lograr que sus estudiantes, y no el docente, pasen el trabajo de aprender Wesley & Richard (2013). Para generar aprendizajes en los estudiantes, los docentes de la Facultad de Educación privilegian en su práctica un planteamiento didáctico coherente con el proyecto curricular, el cual se

orienta al desarrollo de Competencias Profesionales, de Responsabilidad Social y de Desarrollo Humano.

El reto de generar los aprendizajes suficientes y pertinentes en cada una de estas áreas exige que los maestros implementen una variada gama de estrategias que invitan a la reflexión dentro del marco de una pedagogía praxeológica. Realizarse cuestionamientos como ¿Qué estrategias pedagógicas se deben plantear para lograr desarrollar las competencias? ¿Cómo generar canales de comunicación asertivos que favorezcan el aprendizaje? ¿Qué intervenciones didácticas se pueden desarrollar para que faciliten la construcción de conocimiento? constituyen en una práctica común entre los maestros de la Facultad.

Desde una perspectiva de la complejidad en la que se enmarca el quehacer del maestro, el proceso de enseñanza es una constante reflexión didáctica, respecto al diseño de las formas en las que los estudiantes elaboran nuevas explicaciones y argumentos en diferentes contextos, y a su vez crean relaciones sociales que permiten a los estudiantes interacciones asertivas con compañeros y miembros de diferentes comunidades. Sería deseable en la práctica docente para la gestión del aprendizaje, promover la autonomía y el aprendizaje permanente, ayudar a que los estudiantes escuchen y aprendan de otros, hacer que el pensamiento sea visible y hacer que el conocimiento y la información sean accesibles.

Entre las prácticas docentes orientadas a mejorar los aprendizajes por parte de los maestros se pueden mencionar algunas de las citadas por ellos mismos a través de sus relatos autobiográficos entre las que se tienen, el aporte de tres docentes:

El primero propone a los estudiantes lecturas controversiales y autores desencantados de la vida para generar espacios de investigación.

El segundo dice realizar ejercicios de enseñanza-aprendizaje a partir de la lectura y escritura poética, obras de teatro, musicales, juegos de concurso, trovas y grafiti, para generar aprendizajes desde las habilidades, talentos y dificultades de los mismos actores del proceso educativo, buscando que los estudiantes y los maestros gocemos, amemos y recordemos de manera significativa nuestros procesos formativos.

El tercero plantea el uso de diversos recursos web, TIC, estrategias pedagógicas para entornos *e-learning*, LMS. Cabe destacar que cada asignatura cuenta con aula virtual como un recurso al trabajo presencial del maestro.

Un factor determinante que los maestros usan para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes gira en torno al crecimiento intelectual de cada uno de ellos, producto de años de experiencia y de estudios posgraduales. Cabe resaltar que en la facultad existe una realidad de maestros y maestras que cuentan con estudios de maestría, lo cual ha llevado a que existan transformaciones tales como: modificaciones en las metodologías de enseñanza aplicadas en las clases, innovaciones pedagógicas con respecto a las didácticas utilizadas para la implementación de los temas impartidos, ampliar y diversificar el panorama con respecto al quehacer cotidiano del docente en un espacio de desarrollo pluridiverso con retos cada vez más álgidos, producto de los cambios y posibilidades que la intervención tecnológica viene produciendo en el campo educativo.

Con relación a las transformaciones pedagógicas para propiciar aprendizajes, el equipo docente de la facultad se ha preocupado por crear escenarios y prácticas pedagógicas en las que los estudiantes, los docentes y nuestras organizaciones sociales aliadas, puedan dar a conocer sus conocimientos, experiencias, apuestas políticas y éticas y sentires frente a la realidad imperante.

Algunos de esos escenarios son: los semilleros de investigación que son diversos en los diferentes programas de licenciatura, el club de robótica, la escuela de artes, el encuentro de saberes, las tertulias pedagógicas, la acción socialmente responsable, los talleres con las organizaciones sociales de base, las salidas de contexto y las visitas pedagógicas a organizaciones sociales, en las que los estudiantes realizan sus prácticas de responsabilidad social. En este sentido, cada docente se esfuerza por reinventar cada día sus escenarios de encuentro con los estudiantes, y con colegas, con el ánimo de promover un mejor ambiente educativo.

En este sentido, resulta fundamental reconocer las diferencias entre los estudiantes para construir escenarios de respeto y dialogo y desde allí originar los procesos de formación y capacitación necesarios en el quehacer pedagógico que se teje en el aula. Significa el reto de reflexionar sobre lo que se hace en el aula y devolverse sobre ella para resignificar sentidos

y generar los cambios necesarios. Un ejemplo de ello puede verse en los discursos que hoy se tejen alrededor de conceptos complejos como el de inclusión. Frente a él uno de los maestros participantes del proceso afirma en su relato: “hablar de inclusión no es simplemente informarse, conocer sino también vivirla y capacitarse”. Esto implica que existe una necesidad sentida de formación por parte de los maestros frente al cómo generar estrategias de aprendizaje pertinentes para los estudiantes que cuentan con habilidades diferentes, quienes se constituyen en una oportunidad para el maestro de reconocer nuevos canales de comunicación y reconfigurar los sentidos del quehacer docente. Si bien muchos de los esfuerzos que lideran colectivos de maestros al interior de la facultad como el equipo de prácticas profesionales, o quienes asumen desde la propuesta curricular contextos educativos (políticas educativas, psicología y sociología) donde se construyen los debates que forman el análisis crítico de la comunidad educativa, también es cierto que en otros escenarios de los programas que componen la facultad hay ausencia de discusión significando la formalización de las prácticas y de alguna manera la inmovilidad pedagógica.

### **“Lo que no se siente no se aprende”. Cuando abandonamos los discursos y nos entregamos a las prácticas vitales: el quehacer praxeológico en su máxima expresión. Re-elaborando la práctica**

En la cotidianidad, en la Facultad de Educación de UNIMINUTO la comprensión de la práctica es la manera como la pedagogía se pone en la acción, en el actuar de los estudiantes, donde el entendido del maestro como centro y fuente de conocimientos se diluye y se manifiesta en el reconocimiento de las características de prospectiva permanente, en la que el sujeto que aprende no es uno, sino que ahora se identifican como sistemas aprendientes. Es decir, en la representación que hemos construido el estudiante es el sujeto que aprende y el docente quien enseña, reconociendo así un dualismo dinámico entre dar y recibir. En esta mirada, la praxeología adquiere un papel preponderante al escindirse de su entendido como “la manera de actuar” por transformarse en (lo que quiere ser) una teoría sobre los diferentes modos de actuar: una teoría, un discurso reflexivo y crítico (λόγος) sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca mejorar en términos de cambio, pertinencia, coherencia y eficiencia (Juliao, 2008).

El reconocimiento de las prácticas docentes como otras formas de teorizar la realidad se constituye en un elemento revolucionario que posibilita la transformación del sujeto individual, pero también, interdependientemente, la de sus contextos. La búsqueda de la transformación social en perspectiva praxeológica posibilita la comprensión de la realidad que supera la mirada holística en la que se pretende invisibilizar las singularidades con el precepto de acaparar y contenerlo todo. Por el contrario, bajo esta mirada no ecléctica sino compleja, la praxeología nos permite identificar las dialécticas existentes entre el acto de transformar-transformarme, pero también las dialógicas que fluctúan entre la multiplicidad de los aprendizajes (Morin, 2003).

### **La constante búsqueda de autores que soporte y contribuya a la práctica docente**

Al profundizar en lo que expresan los docentes con relación al dominio que tienen sobre su disciplina, nos encontramos con varios relatos que hacen referencia a la búsqueda incesante de autores que enriquecen el conocimiento disciplinar y pedagógico y los ayudan a mejorar sus prácticas docentes.

Al respecto, en el primer relato la una de las docentes nos contó:

Inicialmente trabajando sobre actores como Jean Piaget y Zygmunt Bauman y de educación física, específicamente Luz Ocampo y en general de la psicomotricidad, recuerdo que me sentaba horas en la biblioteca sola, con los libros y autores como la *Historia* del deporte de José Rodríguez, *Corrientes y tendencias de la educación física* de María Luisa Zagalaz que me ayudaban a crear diferentes presentaciones y actividades para mis espacios académicos.

Este relato nos indica que la docente buscaba, con la búsqueda de autores qué hacía para actualizar su conocimiento y mejorar su práctica, tener un balance entre lo pedagógico y disciplinar. Este balance hace que las actividades de aprendizaje que se desarrollan en clase se enriquezcan con conocimientos actualizados y pertinentes, ya que provienen de fuentes principales y oportunas para el área disciplinar de la docente.

Con relación a las fuentes y a la búsqueda de conocimiento, no solo sobre el saber disciplinar sino también sobre el saber pedagógico del

maestro, Londoño (2010) afirma que las fuentes de información son ahora mucho más interactivas, ya que actualmente el conocimiento no proviene exclusivamente de libros y bibliotecas, sino también de “revistas, periódicos en formato digital y bases de datos” (p. 12).

Adicionalmente, dentro de la pedagogía interactiva que propone Londoño (2010), la investigación formativa y la formación investigativa hacen parte del saber del maestro, ya que estos le permiten desarrollar habilidades investigativas. Estas le ayudarán al maestro no solo a su propia formación, sino también a promover actividades de aprendizaje que incluyan elementos de la investigación.

El segundo relato que tomaremos es de una docente que en su texto, además de la búsqueda constante de autores, interactúa con otras personas para enriquecer su saber disciplinar y pedagógico.

Resulta imponderable referirme a quienes fueron mis maestras y maestros formadores. Investigadoras de reconocida trayectoria, escritoras en el campo de la pedagogía, el lenguaje, la lectura, escritura y oralidad, también de las didácticas de la lengua materna y de la literatura: Raquel Pini-lla Velásquez, Blanca Bojacá, Rosita Morales, Gladys Jaimes de Casadiego, María Elvira Rodríguez Luna; Fabio Jurado Valencia, maestro e investigador, conferencista y par académico; Gloria Rincón Bonilla, de la misma línea de las maestras investigadoras y escritoras, Fernando Vásquez Rodríguez, maestro clave en los asuntos relacionados con la lectura y la escritura.

El relato de la docente evidencia que el conocimiento sobre la disciplina que ella maneja no solo proviene de la lectura y la indagación, sino también de la acumulación de experiencias e interacciones con otros investigadores participantes en las diferentes áreas que componen su saber disciplinar y pedagógico.

Al respecto, Tardif (2004), afirma que las fuentes de conocimiento de los maestros no son únicamente los libros, sino también los “momentos de la historia vital y de la carrera profesional” (p. 17). Es decir que la construcción de conocimientos tanto pedagógicos como disciplinares, proviene de las interacciones vividas con otros investigadores participantes, ya sea en ambientes laborales o académicos.

## Las experiencias previas contribuyen a ampliar y mejorar las prácticas docentes

Las experiencias vividas por los docentes en diferentes contextos y con estudiantes con una gran variedad de necesidades de aprendizaje, forman, validan y enriquecen el saber que tienen los docentes sobre su disciplina y pedagogía. De esta manera, las experiencias previas se incorporan a las nuevas, por lo que la nueva práctica adquiere mayor riqueza y conocimiento. Al respecto, una de las docentes comentó en su relato:

Mi experiencia en pedagogía había sido amplia, había tenido experiencia desde pre-jardín hasta cursos de extensión, grandes, medianos y chicos; con todos había tenido contacto y tacto pedagógico, pero Transversales<sup>8</sup> era un reto para mí, era tener personas de diferentes carreras, fines profesionales diversos y tenía el deber de cambiar esa metodología que enclaustra a todos en un saber sin importar sus propios intereses. Con el tiempo me fui dando cuenta que era fácil pero había que trabajarlo.

En este sentido, el conocimiento de la docente sobre la disciplina que enseña y su metodología proviene de las experiencias anteriores en los niveles educativos. Sin embargo, a diferencia de los niveles de educación iniciales donde el propósito de aprendizaje de los estudiantes es similar, la experiencia de enseñar en la universidad hace que su práctica se modifique, teniendo en cuenta que los propósitos de aprendizaje de los estudiantes son diferentes, ya que los grupos a cargo de esta docente son de distintos programas, y por lo tanto sus intereses por aprender no son iguales. Esto implica que la enseñanza de su disciplina tiene que enfocarse en suplir las necesidades de aprendizajes de diversos grupos, y por lo tanto su metodología debe incluir múltiples estrategias.

La afirmación de la docente y nuestra interpretación coinciden con lo expuesto por Tardif (2004), quien asevera que “las experiencias cotidianas de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesional” (p. 17). Es decir, las experiencias previas permiten a los docentes conocimientos nuevos sobre su disciplina, ampliar sus

---

<sup>8</sup> Transversales: Son los espacios académicos comunes a todas los programas académicos de UNIMINUTO.

saberes sobre pedagogías y “reutilizarlos, adaptarlos y transformarlos” (p. 17) según las necesidades de los estudiantes y el contexto.

Los proyectos curriculares de las licenciaturas, también dan muestra de la importancia que tiene la experiencia en la construcción del saber disciplinar y pedagógico. Un ejemplo de esto lo evidenciamos en el Proyecto Curricular del Programa (PCP) de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: “En el marco de la responsabilidad social, se dispone de *líneas específicas* que les dan a los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje experiencial para entender la realidad en la cual están inmersos, sus causas, implicaciones y su relación local-global” (UNIMINUTO, 2015a).

Este extracto del PCP nos permite evidenciar que las experiencias de enseñanza en distintos ambientes de aprendizaje permiten a los estudiantes y docentes conectar la teoría con la realidad educativa, lo cual contribuye a poner en práctica su conocimiento sobre la disciplina y reflexionar sobre su quehacer para así seleccionar las actividades de aprendizaje que mejor se adapten a las realidades del contexto.

Al respecto, Tardif (2004) afirma que las experiencias en distintos ambientes de aprendizaje hacen que los docentes y estudiantes “aprendan haciendo” (p. 39) y de esta manera prueban sus conocimientos y que son capaces de hacer. Adicionalmente, Londoño (2010) sugiere que las experiencias en diferentes contextos permiten reflexionar acerca del conocimiento sobre la disciplina y la pedagogía, y así generar nuevos conocimientos.

### **La formación integral permanente de los docentes contribuye a responder las exigencias de la sociedad actual**

Los saberes de los docentes en relación con su área disciplinar y pedagógica también provienen de las diferentes actividades que se desarrollan en los programas de posgrado, tales como discusiones, lecturas e investigación. El siguiente apartado de relato, muestra cómo estas actividades contribuyen y co-construyen los conocimientos y saberes de los docentes.

El apartado del relato de uno de los docentes nos muestra la necesidad que nace en ellos por estar a la vanguardia en el área pedagógica y su disciplina específica:

Aún no terminaban mis sueños y sentía que debía volver a los claustros universitarios para seguir buscando mi desarrollo profesional y continuar mi vocación como maestro. En el año 2010 llega la oportunidad de cursar mi Maestría en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, espacio que me permitió relacionarme con un gran maestro: José Daza Acosta.

El fragmento anterior nos muestra que desarrollar la práctica docente en una institución de educación superior lleva a los docentes a mejorar su perfil profesional y ampliar sus conocimientos, no solo en su disciplina, sino en aspectos relacionados con la pedagogía y la educación. Esto debido a que sienten que la sociedad actual solicita de la universidad profesionales, en este caso licenciados, con ciertas competencias que les permitan solucionar problemas actuales del entorno escolar.

Esto concuerda con lo expuesto por Tardif (2004), quien asegura que para lograr conocimientos especializados, se requiere “de una larga formación de alto nivel” (p. 183), ya que esto amplía la mirada de la disciplina y la pedagogía. Adicionalmente, posibilita al docente desarrollar habilidades para adaptar y reconstruir los conocimientos de acuerdo al momento histórico y a las necesidades de sus estudiantes.

Además de la continua formación en cuanto a los saberes disciplinares y pedagógicos de los maestros y maestras, los proyectos curriculares exigen a sus docentes conocimientos en investigación, los cuales contribuyen a la formación integral de los docentes en formación. Un ejemplo de esto es el siguiente apartado tomado del PCP de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (UNIMINUTO, 2015b):

Los proyectos de investigación formativa son entregados a los asesores disciplinares, quienes desde su mirada como especialistas contribuyen en el fortalecimiento del proyecto; de esta manera los estudiantes cuentan con un doble asesoramiento, en primer lugar el de su asesor disciplinar y en segundo, del docente que conduce el espacio académico de investigación en el énfasis, quienes cumplen el rol de asesor metodológico; ambos docentes son los encargados de establecer la nota del estudiante según los avances de su proyecto. (p. 98).

El fragmento anterior evidencia que los programas requieren de docentes con formación posgradual tanto en el área disciplinar de la licenciatura como en aspectos relacionados a la investigación. Esta diversidad

de saberes favorece que los trabajos de los estudiantes que se desarrollan dentro de cada programa tengan un balance entre lo disciplinar, pedagógico e investigativo. De esta manera, tanto los docentes asesores como los docentes en formación requieren de una formación integral, que los lleve a resolver efectivamente problemas que emerjan dentro del aula de clase desde una mirada global e integral.

Para Londoño (2010), la investigación hace parte no solo de las funciones de la universidad, sino de los saberes de los docentes, ya que permite al docente tanto aprender y enseñar a través de los procesos investigativos, como también “acceder a un conocimiento actualizado, reflexivo y productivo” (Carreño, 2013, p. 17).

### **La articulación entre la teoría y la práctica como parte del conocimiento disciplinar y pedagógico**

Los relatos nos muestran que religar los saberes teóricos con las actividades de aprendizajes hace parte del reto que los docentes enfrentan cada día en sus prácticas. Esto evidencia que para los docentes el saber de una disciplina no está separado de su conocimiento pedagógico, sino que los dos trabajan en conjunto para lograr acercar la teoría a la realidad educativa de los docentes en formación.

Esta articulación la logramos observar en el relato de una docente que se planteó una serie de preguntas, las cuales evidenciaban su preocupación por religar la teoría con la práctica:

Ahí hay para mí una serie de retos que me invitan a buscar alternativas con el grupo de colegas del programa: ¿Cómo abordar un estudio minucioso del lenguaje sin que pierda su contacto con el presente? ¿Cómo trabajar desde la dimensión ética la consecuencia, es decir, cómo articular con mayor coherencia lo que se expresa a través del discurso con las acciones conscientes e intencionadas? ¿Cómo mover el pensamiento a través del lenguaje vinculando unas apropiaciones teóricas pero no excluyendo la experiencia?

Las preguntas planteadas por la docente evidencian su constante preocupación por la religazón del conocimiento que imparte con las experiencias y el mundo de los estudiantes. Para lograr esto, el maestro requiere de reflexiones y cuestionamientos constantes sobre su quehacer

como docente y de la manera como está encarnando ese conocimiento en sus prácticas docentes, generando nuevas comprensiones en la diversidad de escenarios.

Con relación a lo anterior, Guzmán y Quimbaya (2012) aseveran que a través de dichos procesos de reflexión se logra que la integración entre la teoría y la práctica genere y reconstruya los conocimientos, y por lo tanto, maestros y estudiantes sean capaces de interpretar y resolver los problemas que su entorno les plantea.

Adicionalmente, el interés por articular la teoría con la práctica lo vimos reflejado en algunos PCP, tales como el de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana: “Finalmente, el problema de formación, que lo justifica y le da relevancia y pertinencia al programa, está centrado en pensar que, siendo el maestro un sujeto con fuerte incidencia en la calidad de la educación, su adecuada formación pedagógica y praxeológica posibilitará la obtención de mayores logros personales y sociales” (UNIMINUTO, 2015a, p. 13)

Por otro lado, el PCP de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte nos evidencia esta articulación: “Proporcionar al estudiante una formación integral donde interactúe con los distintos saberes básicos para resolver los problemas teóricos y prácticos de manera creativa e interdisciplinaria” (UNIMINUTO, 2015b, p. 36).

Los extractos de los proyectos curriculares de estas dos licenciaturas nos indican la preocupación de los programas por promover vínculos entre la unión de las prácticas profesionales, el conocimiento de una disciplina específica, el entorno educativo y la pedagogía. Esto indica que las prácticas de los docentes no se pueden limitar a la transmisión de un conocimiento específico, sino que deben propiciar la articulación de este con los conocimientos investigativos y pedagógicos que les permitan a sus estudiantes solucionar dificultades no solo de su área disciplinar, sino también en temas educativos.

Al respecto Londoño (2010) asevera que las prácticas docentes no solo deben promover el conocimiento específico en los estudiantes, sino también propiciar en ellos la capacidad de integrar el trabajo que realizan en el aula con su entorno y de dar respuesta a las problemáticas del mismo.

## La trama educativa: tejiendo las realidades

Los procesos educativos son entendidos como un gran tejido en el que la teoría se convierte en un “hilo”, una “hebra” más de esa construcción colectiva que es la vida, superando la comprensión insoluble de teoría y práctica. Desde esta perspectiva, la posibilidad de establecer tejidos transversales que cambian la mirada y permiten percibir la cohabitación de paradigmas y otras maneras de contemplar las realidades, nos vamos dando cuenta cómo es que las necesidades son agenciadas por los investigadores participantes que allí se dan cita y comparten escenarios de aprendizajes. Dichos escenarios permiten la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en aras de aprendizajes mucho más significativos, de donde emerge un entramado de realidades que confluyen en dialógicas que redefinen el significado que tiene la contradicción, abriendo y caracterizando las paradojas y las metáforas de las realidades.

Así, resulta fundamental identificar que no son mandatos o lineamientos que se establecen y se ejecutan en las aulas sin reparo alguno por parte de los docentes, sino que son sistemas emergentes, son flujos de relaciones que surgen desde múltiples direcciones, por ejemplo, como lo caracterizan las siguientes docentes:

Primero una docente de la Licenciatura en Informática, a quien a primera vista se le percibe la pasión que siente por la enseñanza de los sistemas informáticos, el diseño y la elaboración de mundos virtuales de aprendizaje, reconoce que:

Desde el 2011 trabajo en la Sede Principal de UNIMINUTO y he encontrado grupos de estudiantes que nos interpelan, exigiendo cotidianamente conocer elementos y relaciones disciplinares para fortalecer el modelo, pero también piden un modelo de pensamiento que requiere contactar lo teórico con lo cotidiano.

La comprensión que genera la docente en su acervo de prácticas pone en juego de manera vital los aprendizajes y las necesidades emergentes para religarlos con las demás disciplinas, realidades, saberes y conocimientos, como lo plantea Morin mediante el (Ministerio de Educación Nacional 2014), permitiendo el diálogo interepistémico y la conformación de modelos que contribuyen a la apuesta de la formación integral, donde son interdependientes la teoría y lo cotidiano.

Segundo, y en la misma idea, otra docente nos conduce a través de su zurcir permanente entre la teoría y la práctica:

EN UNIMINUTO ha sido la relación con los estudiantes, en este proceso de dar la mano a la autorregulación del chico, siempre nuestros muchachos vienen con unos vacíos en cuanto a conocimiento y comportamiento que son supremamente importantes, entonces en eso me concentro, obviamente la parte pedagógica es como ese asunto que me apasiona, entonces tenemos esa responsabilidad de formar a los chicos en los asuntos pedagógicos, en los fundamentos, en la historia. En lo profesional es importante que uno también entienda que puede ver el contexto de una manera más amplia, entonces he venido construyendo cosas en mí.

En la misma trama otra docente del Departamento de Pedagogía, que para este apartado, sería la tercera, insiste en el vínculo que ha venido realizando entre lo institucional, lo disciplinar y lo pedagógico, en su quehacer de la experiencia docente:

Ese carácter misional, como se refleja en mi práctica, es muy coherente con la pedagogía, en mi trabajo con jóvenes, con niños es algo que trabajo mucho. Yo creo que no soy la misma de hace dieciocho años. El maestro se define con los estudiantes, pero entonces tampoco voy a defender a la universidad, cuando hay que darle duro le doy duro y cuando hay que escuchar a los muchachos también, que ellos sienten su postura crítica, entonces eso ha hecho que yo también tenga esas actitudes.

El reconocimiento de los procesos de cotransformación que se gestan en la interdependencia establecida no solo entre las personas que concurren en un lugar, sino entre los elementos que hacen parte del mismo y los flujos de relaciones que emergen allí, son los que para Assman (2002) hacen parte de las organizaciones aprendientes, es decir, lo que permite que de manera permanente se dé la renovación y en cierta medida la revitalización de los mismos.

Gracias a esos diálogos e intercambios de información con el medio que generan los investigadores participantes aprendientes, se da paso al acoplamiento. La devolución del medio que hacen los seres que permanentemente están recibiendo información del mismo posibilita también que se den nuevas dinámicas, como lo plantean Maturana y Varela (2003).

Así, el aprendizaje se presenta en el acoplamiento estructural del organismo en relación con el nicho vital del que hace parte, es decir, el organismo y su contexto vital (Maturana y Varela, 2003). En este sentido, los profesores y estudiantes aprenden en el acoplamiento de su estructura con el nicho en donde viven, que puede ser, la universidad, el colegio, la casa, el barrio, entre otros, estos cobran vida recreándose mutuamente, en este caso estudiante/profesor(a) y nicho vital son uno, en donde ellos intercambian información para aprender-vivir. Además, las formas, los colores, los números, las edificaciones, la naturaleza, se vuelven una ecología cognitiva como lo señala Morin (2003), en donde aprender es un asunto de incertidumbre en medio de la re ligazón de la auto-eco-organización de la vida.

De esta manera y en resonancia con Morin (2003), una de las docentes en su relato manifiesta que:

Aún no son suficientes los esfuerzos que se realizan desde las planeaciones y las clases, por tejer las relaciones existentes entre las disciplinas y la relación entre la teoría y la práctica. Se continúa viendo una desconexión entre lo que se aprende en el aula y lo que se vive en la práctica de ser maestro.

La institución y la maestra se preocupan por “llenar” los vacíos que son importantes en la formación integral de los estudiantes, no solo en los aspectos disciplinares que competen a las licenciaturas, sino en lo humano, encontrando una interlocución entre investigadores participantes y el contexto donde se sitúan. En esta atmósfera, el ejercicio de la práctica docente le propone al docente-aprendiente repensar de manera recursiva su oficio, porque hay tantos retos como estudiantes que demandan en lo cotidiano la generación de escenarios donde se reconozcan no solo los conocimientos sino los saberes, las vivencias, las prácticas, las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas.

Lo anterior, permite renovar en el docente, interrogantes que requieren de su flexibilidad y capacidad de adaptabilidad a los medios, que transmutan y reinventan a diario su oficio para gestar nichos vitales en la diversidad de seres humanos con los que comparte, con el propósito de hacer de la escuela, más que un espacio físico, un nicho (por qué no decirlo) con las condiciones suficientes para brindar actitudes aprendientes (Barón et ál., 2012).

En este entendido, la Licenciatura en Educación Física, la Recreación y el Deporte (LEFRD), se constituye en:

Praxis sociales vitales para la construcción de hábitos de vida saludable, en donde además, cada una de ellas en el marco del programa, deben ser comprendidas como áreas constituyentes de la disciplina de conocimiento denominada Educación Física, que a su vez están transversalizadas por la reflexión pedagógica de los procesos de enseñanza aprendizaje, orientada a una práctica educativa en los ámbitos escolarizados y comunitarios. (UNIMINUTO, 2015b, p. 62).

Es así como la superación de esas comprensiones fragmentarias por obtener una comprensión de la realidad única e inmutable, se desdibuja y despliega por el panorama de los aprendizajes, en donde el conocimiento de frontera es una oportunidad de ver las mixturas, las gamas, los colores que se dan entre los múltiples conocimientos, en donde no se reconoce lo uno ni lo otro en su individualidad, sino una amalgama coalescente, la unidualidad en perspectiva compleja, por citar a Morin (2003) y sentirnos bien acompañados en estos diálogos interepistémicos.

## **La práctica docente: una experiencia colectiva, compartida desde la construcción subjetiva de los maestros y desde una reflexión institucional**

Como se ha venido abordando a lo largo del texto, hablar de práctica docente implica una reflexión compleja e integral de lo que constituye el ser maestro y su quehacer en escena. Para Londoño (2013) esta “se configura a través de la interacción con estudiantes, en ambientes y contextos específicos” (p. 38), lo cual implica la constitución de un entramado de relaciones con distintos investigadores participantes, en diversos escenarios educativos que van constituyendo subjetividades. En este capítulo abordaremos la práctica desde una perspectiva subjetiva, que pone en diálogo la construcción ética de nosotros los profesores de la FEDU y la incidencia del quehacer del maestro desde las organizaciones institucionales.

Pretendemos con este apartado hacer visibles los componentes axiológicos que nos caracterizan como investigadores participantes y docentes de la FEDU, comprendiendo que las múltiples relaciones que

se dan en un escenario como la universidad, permiten la interacción y formación de valores desde los encuentros con distintos actores y espacios. “Nos encontramos en el campo del mundo del deber, es decir, de las acciones morales, porque implican discernir lo valioso (terreno de los valores) a través de un conjunto de acciones que tiene que ver con el otro” (Londoño, 2013, p. 36). Reconocemos que como maestros actuamos de acuerdo a unos referentes éticos que nos permiten reflexionar sobre lo que hacemos, y que se reflejan en unas prácticas personales e institucionales compartidas.

Estas acciones permeadas de alguna u otra manera por un referente valoral constituido en las actividades humanas y sociales, materializadas en distintos contextos, en este caso el institucional, permiten reflexionar sobre la relación de nuestra dimensión ética con la identidad institucional que gradualmente hemos consolidado, y la forma como nos relacionamos con el modelo educativo UNIMINUTO reconociendo los discursos instaurados por la institución, y las voces de los maestros frente a sí mismos y en relación con la Universidad (Juliao, 2008).

Lo anterior implica reconocer, que nuestras prácticas se encuentran configuradas por un entramado social, donde nos constituimos a partir de distintas relaciones con diferentes investigadores participantes, estudiantes, otros maestros compañeros, padres de familia, personal administrativo y demás personas de la comunidad, como lo afirma Fierro (1999): “La función del maestro está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad” (p. 22). También es de notar que nuestra labor como profesores se encuentra situada en el marco de una institución, un proyecto educativo y político que adquiere un significado e incidencia en nuestras prácticas docentes, de la misma manera como nuestro quehacer enriquece todos los procesos institucionales.

Desde este reconocimiento de la dimensión axiológica e institucional, queremos encontrar en los relatos y en la voz de grupos de maestros los discursos y prácticas que los caracterizan como docentes UNIMINUTO, relacionándolos con los discursos institucionales, particularmente con los proyectos curriculares de los programas de la FEDU que permiten ver la perspectiva de la institución encarnada en el maestro.

## **Una cita conmigo mismo, entre letras y papeles reflexionando la historia de mi formación como maestro**

Nos encontramos frente al gran reto de sumergirnos en los diferentes pensares y sentires de los docentes de la Facultad de Educación. Adentrarnos en sus variadas formas de asumir su quehacer docente, de analizar y reflexionar acerca de la visión que cada uno de ellos construye en la cotidianidad de sus prácticas en el escenario. Ese arduo trabajo que los maestros desempeñan, sus formas de construir conocimiento y comportamientos en equipo con sus estudiantes, se convierten en el insumo más importante de la investigación que nos ocupa.

En ese sentido, comprendemos que las categorías de análisis nos brindan un horizonte y una ruta para poder desentrañar las diferentes maneras en las que el docente se visibiliza frente a los estudiantes, las formas en las que se relaciona con su entorno académico y las estrategias que implementa para posibilitar las experiencias de aprendizajes. Nos parece importante retomar sus experiencias, sus conocimientos y la visión que ellos ofrecen para describir y analizar cada una de sus perspectivas frente al quehacer docente.

Para alcanzar tal objetivo, no podemos ignorar que cada sujeto posee un contexto (social, familiar, profesional) que se define, de acuerdo con Pérez Grajales, “por la situación, el estatus, rol, lugar y tiempo del hablante y del oyente, en el momento de la comunicación” (1995, p. 15). En ese sentido, entendemos que los espacios donde el docente se comunica con los estudiantes son institucionales. Sin embargo, debemos tener en cuenta otras variables como la social, la familiar y la profesional, ya que el docente, visto como individuo integral, no puede separar sus experiencias en el aula de sus vivencias, principios y valores, que ha acumulado a lo largo de la vida y que permean su labor como maestro.

Llegados a este punto, se hace necesario ir a las fuentes que nos ofrecen una mirada de la perspectiva que posee el maestro de su propia práctica docente: los relatos autobiográficos y los grupos focales. De acuerdo con Desmarais (2009), “los relatos de vida ponen en una relación dialéctica el sujeto-actor (que se cuenta) con el o los colectivos a los cuales pertenece” (p. 28). Por este motivo, dichos insumos resultan altamente reveladores, teniendo en cuenta que nuestro interés

investigativo se centra en la perspectiva del docente y sus prácticas en el escenario institucional.

Al retomar las unidades de sentido mencionadas en renglones anteriores, el análisis de dichos insumos nos acerca a las construcciones, trabajo y autorreflexión del profesor en sus dinámicas y ejercicio de la enseñanza. En otras palabras: reconoce cada una de las visiones, perspectivas y aplicaciones que le permiten al maestro de UNIMINUTO desarrollar sus conocimientos y potencialidades frente a sus estudiantes. Una de estas dimensiones se relaciona directamente con los principios, ética y posición que el maestro asume en su desempeño profesional. La dimensión axiológica, en UNIMINUTO, es vista como principio capital que rige a la Institución; el Proyecto Educativo Institucional (PEI) expone los ejes que direccionan las dinámicas de trabajo del colaborador, el cual enfatiza en el Evangelio, el humanismo cristiano, la actitud ética, el servicio, la excelencia, la inclusión y la sostenibilidad, y la praxeología como método de enseñanza-aprendizaje (PEI, 2014)<sup>9</sup>.

Es así como se analizan las narraciones y conversaciones de un nutrido grupo de docentes de la Facultad de Educación, intentando caracterizar, es decir, reconocer y relacionar su ejercicio profesional con algunos de estos principios axiológicos e institucionales.

## **El maestro UNIMINUTO: solidaridad y servicio**

Cada maestro participante de esta investigación plasmó a través de su propio relato la visión, motivación y ejercicio de enseñanza que pone en marcha cada día dentro y fuera del salón de clases. Es interesante encontrarnos con diversas formas en las que se asume la labor educativa y las realidades que emergen de una sencilla historia o narración. En este sentido, una de las docentes participantes en la investigación expresa la reflexión de su visión y práctica educativa así: “Otra de las características que percibía en ese equipo fue la disposición, entrega y animosidad, la

---

<sup>9</sup> La praxeología, como método de enseñanza-aprendizaje, concibe la práctica profesional del docente “como un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, en el que como maestro aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no impone ni sustituye” (Juliao, 2013, p. 38).

disciplina, responsabilidad, la preocupación por hacer sus deberes cada vez mejor en el desarrollo de sus actividades, que a cada quien correspondían en el programa a su cargo”.

Desde su propia experiencia, dicha docente expresa lo que ha vivido como profesora de UNIMINUTO y nos permite acercarnos a los principios que observa en sus compañeros de trabajo (entrega, disciplina y animosidad) y pone de manifiesto su admiración (porque ella misma hace parte del equipo) por dichos principios gestores y protagonistas de la labor docente. Pero en el arduo camino que recorreremos los investigadores, es importante aclarar que el asunto aquí no se limita a descubrir o a visibilizar la ética y directrices de los maestros, que concuerdan con la visión de UNIMINUTO; más bien, nos interesa “colocar sobre el tapete” las prácticas docentes, que de manera consciente o inconsciente el maestro relata sin ningún tipo de prejuicio o predisposición.

En todo caso, es interesante advertir que se encuentran ciertas convergencias entre la ética gestora de las prácticas y el modelo educativo que propone la Institución. En el testimonio de la docente referenciada en los dos párrafos anteriores, se advierte la importancia de la responsabilidad, el espíritu colaborativo y la disciplina que destaca en sus colegas, y que por ende rigen su quehacer en la labor docente. En dicho sentido, el PEI propuesto por UNIMINUTO expone que uno de los principios que debe caracterizar al colaborador es su actitud ética frente al desempeño de sus funciones “Creemos y promovemos el comportamiento ético a partir de valores fundamentales que determinan la actuación humana; esta actitud ética nace del reconocimiento de las personas en su dignidad, responsabilidad, derechos, autonomía y libertad” (PEI, 2014, p. 27).

Desde lo anterior reconocemos que la labor docente está constituida de manera integral, y que dentro de ese entramado es fundamental la manera en que el docente aprende de sus propias labores en el aula y de cómo es capaz de retroalimentarse a sí mismo en la búsqueda de la construcción de conocimiento, una postura reflexiva de su quehacer. Esa retroalimentación trasciende al estudiante, quien a su vez se hace consciente de su proceso de aprendizaje y de la importancia que adquiere como miembro de una sociedad a la que debe aportar desde el campo profesional y personal. Otra docente diferente a la anterior, hace referencia a este tema en un fragmento de su relato: “Cada actividad

programada dentro o fuera del salón de clase está pensada para que el estudiante también sea consciente de ese proceso”.

Con relación a este enunciado, se puede evidenciar una característica en la práctica docente influenciada por la dimensión praxeológica, que es asumida por UNIMINUTO como modelo en la docencia, la investigación y en la construcción de profesionales al servicio de la sociedad a la cual pertenecen. Puede vislumbrarse en el anterior segmento del relato el esfuerzo del maestro por la toma de conciencia de su aprendizaje en el proceso que se da al interior del aula. Juliao (2014) hace referencia a dicha práctica, acción-reflexión, y la denomina como praxis: “la praxis logra la síntesis entre teoría y práctica, es la acción consciente y reflexiva que rebasa los límites de lo concreto, sea como acción o como reflexión, pues incluye lo externo del acto concreto, para llegar más allá de él” (p. 71).

Se caracteriza la práctica docente, por el servicio a los demás, por la entrega a lo que hacemos, y la importancia de transformar los escenarios educativos a través de las relaciones con equidad y sentido solidario, que se hacen evidentes en las distintas formas de relacionarnos y ser con los demás. “La educación [...] implica relación entre sujetos lo cual es permeado por los fines que pueda alcanzar en ellos y los valores que soportan tal relación” (Londoño, 2013, p. 36). De esta manera, encontramos un fin en nuestro quehacer: servir a los otros a través de la labor que tenemos como docentes.

En los PCP se enuncia que los maestros valoran la responsabilidad, el respeto, la honradez, rectitud, transparencia y solidaridad, En consecuencia, la práctica docente desde la dimensión axiológica se fundamenta en la formación de docentes comprometidos y responsables con las dificultades del contexto educativo. En este sentido, el docente y el estudiante de todos los programas, comunican la manera en que se relacionan con el mundo, la forma en que establecen y valoran las relaciones con el otro y de acuerdo a ello generan las situaciones de enseñanza (Fierro et ál., 1999). Por otro lado, el compromiso de los docentes es contribuir a desarrollar prácticas democráticas que lleven a la formación de sujetos sociopolíticos y moralmente constituidos, es decir, desde aquí se puede ver cómo las licenciaturas se identifican con la filosofía de la Facultad de Educación (FEDU), puesto que es preponderante la formación de profesionales con valores humanos, actitud de servicio hacia los demás y sujetos democráticos que ayudan a mejorar a la sociedad académica.

## **Compartiendo con el otro desde nuestras experiencias propias: un acto de reconocimiento personal y de los otros**

En el encuentro con los otros se permite compartir experiencias, sentimientos, ideas que enriquecen todos los escenarios en los que el maestro es convocado. Compartir dichos espacios académicos en la UNIMINUTO nos lleva a pensarnos como profesores que nos caracterizamos por el sentido de lo humano y de la transformación social; en palabras de Fierro (1999), “la práctica docente es esencialmente una práctica humana” (p. 29). Las relaciones sociales y personales que aquí se entretienen tienen la particularidad de basarse en los procesos pedagógicos y trascender a los procesos humanos y sociales, como lo afirma el grupo focal desarrollado en esta investigación, cuando se refiere al componente de lo humano, que constituye una esencia fundamental en nuestras prácticas como docentes.

Entonces como que ese mismo contexto hace que uno también se exija a estrategias nuevas que no solamente permitan mejorar la parte pedagógica en sí sino también esa parte del componente humano, entonces digamos que uno de mis fuertes en esa misma lógica es ir exponiendo y dando fondo a eso aquí. En la UNIMINUTO ha sido la relación con los estudiantes en este proceso de dar la mano a la autorregulación del chico, siempre nuestros muchachos vienen con unos vacíos en cuanto a conocimiento, comportamiento a reglas que son supremamente importantes, entonces en eso me concentro. (Grupo focal).

Lo anterior promueve la docencia como un acto en el que desde el reconocimiento del otro como sujeto, prima el diálogo, la escucha y la participación de los otros como elementos fundamentales en la construcción de un escenario de respeto que promueve la institución y nuestra labor docente. Desde esta perspectiva las licenciaturas se basan en la formación sensible del ser humano, que busca la construcción de una sociedad de conocimiento, pluralista, basada en el respeto y el reconocimiento del otro; en este sentido, se infiere un licenciado inquieto por el desarrollo humano, y que piense en “comunidades educativas que aprenden socialmente mediante un diálogo en el que cada uno contribuye desde su diversidad personal y cultural” (Juliao, 2014, p. 52), De esta misma manera el valor ético y moral se resignifica cuando se entra en contacto con los diversos contextos educativos y sujetos con los que se interactúa, aproximaciones a otras subjetividades, ideologías y cosmovisiones que nos constituyen como personas.

Al respecto, un docente nos cuenta en su relato que “en el Centro de Educación para el Desarrollo el equipo de trabajo ha sido muy variado, he vivido la entrada y salida de varios docentes, y con ellos diversas formas de asumir la realidad, lo cual ha enriquecido por un lado al centro mismo y por otro mi crecimiento personal y profesional”.

En el anterior fragmento se hace evidente la importancia que tiene para el maestro, el compartir con diferentes profesionales, que enriquecen su visión personal y académica. Fierro (1999) se refiere a estas relaciones como propias del quehacer del profesor dentro de una institución determinada, que denomina, interpersonal y que guarda un estrecho vínculo con el contacto (relación) que se construye dentro del espacio laboral.

### **Experiencias que uno vive frente a la relación con los otros**

“El respeto a la palabra es importante, por mi parte soy una persona muy prudente con los estudiantes, soy muy honesta con ellos, y del mismo modo, ellos lo son conmigo y en cuanto a la construcción intelectual lo mismo sucede con ustedes” (Grupo focal).

Reconocemos que cada uno de nosotros, como sujetos únicos, hemos venido constituyéndonos a partir de distintas experiencias e historias personales, estamos en constante reflexión en los diferentes contextos de los que hacemos parte; la historia que hemos venido tejiendo muchos de nosotros en UNIMINUTO está permeada por el valor de la vida y las relaciones con los otros; “estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional” (Fierro, 1999, p. 31).

Los principios institucionales de UNIMINUTO promueven el respeto por las tradiciones y valores culturales en su diversidad, favoreciendo su integración (PEI, 2014). En ese sentido, los maestros expresan que “esas experiencias que uno vive frente a la relación con los otros, al descubrir cómo es la vida real, en el mundo real, real... entonces es como una experiencia bastante fuerte que me caracteriza. Me encanta aprender... me encanta un montón... ¡ajá!” (Grupo focal).

Hablar de las relaciones interpersonales nos convoca a reflexionar de la forma en la que entretejemos nuestras subjetividades, de la capacidad de crear un ambiente de trabajo y de vida que aporte a las prácticas docentes y a la experiencia educativa. Es así como todos los actores que hacemos parte de este engranaje estamos involucrados en este escenario y tenemos presente que en esa colectividad tenemos una responsabilidad social importante como maestros capaces de crear ambientes amenos, agradables, conscientes de la existencia y del ser de los otros.

Con relación a esto, una de las docentes, en el grupo focal, comenta: “porque soy mucho, a pesar de que tenga muchos problemas, mucho trabajo, por más trabajo que tenga siempre sonrío, los chicos ya me identifican así como la maestra sonrisa”. Se puede evidenciar cómo la maestra se enuncia dentro de una práctica colectiva, en este caso relacionada con sus estudiantes. Ella tiene presente que sonreír a pesar de las problemáticas que carga como persona es una manera de no afectar el ambiente de su aula, una forma de relacionarse con sus estudiantes y de evidenciar la postura ética frente a su quehacer a partir de la experiencia con los otros.

Desde ese entramado de relaciones se transforman las posturas éticas, y con ello la forma de relacionarnos con los otros; a través de las experiencias colectivas nos sentimos responsables de cuidar al otro con una mirada de respeto por el ser humano; al respecto en el grupo focal se comparte:

También trabajo eso que tú planteas porque me parece que el respeto es una serie de valores bien implícitos e importantes, las actitudes en el aula, los comentarios. Cuido mucho esa parte humana y personal del estudiante; trato de estar pendiente, pero sin embargo a veces los grupos son grandes y se me escapan cosas. Ha habido situaciones en las que esa solidaridad y ese acto de cuidar al otro me ha surtido efecto. Trato de ser mamá, y no mamá alcahueta si no mamá exigente, tal cual como yo trato a Nichol los trato a ustedes.

Estas acciones que tenemos como maestros en un escenario como la universidad solo pueden ser en la acción misma, en la experiencia vivida y reflexiva. En palabras de Londoño, (2013) “Claro que es acción, pero acción inmaterial, humana, social, espiritual, orientada a un bien, a unos valores y no al simple ejercicio de una función o tarea como actividad esquemática y unívoca, organizada con fines meramente instrumentales” (p. 36).

## El sentir praxeológico, una impronta institucional

Desde su identidad institucional, UNIMINUTO promueve la praxeología como esa praxis reflexiva que permite repensarnos, no solo desde el quehacer como maestros, sino como sujetos, personas que sentimos y que quizás nos equivocamos, pero que podemos transformarnos y transformar los escenarios en donde nos encontramos. En este sentido Fierro (1999) afirma que: “la dimensión institucional reconoce, en suma, que las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertinencia institucional [...]” (p. 30); los maestros de UNIMINUTO reconocemos la praxeología y el enfoque social como esencia de nuestra práctica docente. “Por otro lado está la parte de la experiencia pedagógica [...] los chicos aquí me han marcado muchísimo, sus condiciones sociales, [...] yo soy una persona muy sensible [...] a la situación del otro, entonces eso me ha llevado a mejorar mi práctica a partir del plan que tiene la Universidad del sentir praxeológico” (Grupo focal).

Como maestros UNIMINUTO valoramos y entendemos que la práctica docente no solo concierne a los asuntos pedagógicos del aula, comprendemos el reto que tenemos como formadores de formadores, asumimos que la práctica “[...] es acción, pero acción inmaterial, humana, social espiritual, orientada a un bien, a unos valores y no al simple ejercicio de una función o tarea como actividad esquemática y unívoca, organizada con fines meramente instrumentales” (Londoño, 2013, p. 36). El papel que asumimos como docentes va más allá de enseñar conocimientos y de formar profesionales, entendemos que aportamos a la formación de personas y a la construcción de país. “Soy muy diferente, pero intransigente, entonces eso me hace tomar aire y dar plazos, pero en esos plazos también hay unos compromisos muy claros. Y si estamos formando profesionales en la docencia entonces esos aspectos los debemos formar, que lleguen temprano, que hagan sus trabajos” (Grupo focal).

En el escenario institucional se ven reflejados nuestros valores personales, cada situación y experiencia, como lo hemos evidenciado en el transcurso de la investigación, habla de lo que somos, de lo que sentimos, de lo queremos y percibimos. Es así como cada maestro, de manera intencional o inconsciente, está comunicando continuamente su forma de ser y entender el mundo, de valorar las relaciones humanas, de apreciar

el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela (Fierro, 1999).

A partir de lo anterior, en esta investigación se logra vislumbrar cómo los maestros nos constituimos y nos nombramos desde la dimensión axiológica, permitiendo una reflexión y análisis de nuestros valores y acciones humanas.

[...] una de las características que yo como docente, tengo es la justicia y la honestidad, entonces cuando yo veo que no hay algo justo, yo hablo sí o no, que es lo más lógico, a veces la gente pensaría pero mejor me quedo callado, entonces ese periodo de tiempo a mí me marcó muchísimo porque yo tuve que sacar de mí, de mis fuerzas para decir no, un momento, allá ellos, yo me voy a dedicar a lo mío. (Grupo focal).

En este comentario el maestro no solo se describe y reflexiona desde sus valores personales, sino que pone sobre la acción; en relación con los otros, eso que lo está constituyendo en su dimensión ética, “Así, la práctica educativa incluye toda una dimensión ética e impele a lo ‘práctico’ (al *bios praktikos* de Aristóteles) a esa búsqueda del bien humano. En ese sentido, el sujeto de la práctica no está alejado de fines éticos dada la capacidad de deliberación a partir de principios y la incidencia de la acción en otros” (Londoño, 2013, p. 36).

Teniendo en cuenta la importancia de evidenciar y reflexionar sobre la dimensión axiológica, se plantea cómo nuestras vidas en el ejercicio de la enseñanza logran impactar las de muchos sujetos que nos acompañan en nuestro escenario. “Bueno, en mi caso es importante resaltar que he tratado de cuidarme mucho y es el ejemplo que les puedo estar dando a los estudiantes. Entonces desde ese trabajar, desde el ejemplo no es fácil, porque eso exige un autocuidado tremendo y a veces me exige demasiado y eso revienta por algún lado [...]” (Grupo focal).

Los maestros nos encontramos dentro de un sistema educativo, organizado, del cual hacemos parte, somos “[...] un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los alumnos el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares, sociales de los sujetos con

quien labora” (Fierro, 1999, p. 21), somos cambiantes según el escenario al que llegamos, y nos vamos transformando.

El pertenecer a una universidad como UNIMINUTO nos instala en unas dinámicas institucionales particulares, las cuales nos van configurando como maestros; por ser este el escenario de socialización, confluyen distintas subjetividades, relaciones, costumbres y prácticas culturales propias de este contexto, “[...] las reglas tácitas propias de la cultura magistral” (Fierro, 1999, p. 30). Es así que encontramos en UNIMINUTO unas transformaciones personales y profesionales que aportan a nuestro crecimiento: “Si bien el sistema creencias y evaluaciones soporta las decisiones de ser, estar y moverse en el mundo de la vida, estas condiciones con estudiantes de la Universidad me enfrentaron a diversos cambios, en ese entonces era el primer semestre del 2009” (Grupo focal).

Desde los grupos focales realizados se puede evidenciar que los maestros de UNIMINUTO, reconocemos la identidad institucional y la compartimos; aunque resulta natural que para unos se hagan más significativos unos aspectos que otros, se destaca el aspecto social y humano, que permite pensarse y reconocerse como un maestro con habilidades sociales y humanas: “otra cosa que me gustó muchísimo es destacar que UNIMINUTO me ha permitido desarrollar algunas habilidades sociales, a mí me llama mucho la atención lo social, lo comunitario” (Grupo focal).

Esa pertinencia institucional, como la llama Fierro (1999), permite compartir, identificarse y volverse parte de esa construcción cultural, que incide en las decisiones y acciones propias que tomamos como maestros,

Porque quizás es la misma opción pero la misión de la misma UNIMINUTO muy generosa entonces me identifico con su obra con la parte social con la inclusión, el ver estudiantes con condiciones especiales de aprendizaje a mí me parece eso espectacular que obviamente si hacen falta muchísimas cosas frente a ese proceso por el que están pasando los docentes por el contrario, esas herramientas que vamos implementando, porque a veces no tenemos las herramientas [...] (Grupo focal).

A partir de la anterior intervención del maestro podemos ver cómo emerge la inclusión en el discurso de la Universidad, y se instala en las prácticas de los profesores, compartiendo unos saberes colectivos, que

se hacen acción desde las posturas individuales de cada sujeto. Otra de las características institucionales fundamentales en las prácticas docentes es la praxeología, que como acción reflexiva y transformadora nos lleva a configurar unas prácticas docentes libres, abiertas a la reflexión, al cambio, al reconocimiento del ser humano,

A mí me parece que la UNIMINUTO permite que todo eso pueda concluir en un fin, porque aquí la universidad es abierta, es abierta y a pesar de que hay un enfoque praxeológico (digo yo a pesar porque obviamente no es una camisa de fuerza), es un diálogo de saberes importantes, entonces nos permite, recrear y transformar las realidades de acuerdo a las necesidades a los grupos, entonces eso me parece muy rico. No tanto desde la práctica de la clase, digamos que el enfoque praxeológico está precedido por los momentos, por la devolución creativa, pero nosotros desde la licenciatura estamos más propensos a la metodología por proyectos, que de hecho puede desarrollar las cuatro fases del enfoque praxeológico perfectamente y al final la devolución creativa es algo muy marcado. Lo otro es que cuando estamos en proceso de acreditación tuvimos no solamente que empaparnos nosotros, qué somos, qué tenemos, qué hay. (Grupo focal).

Entendemos que nuestra labor como maestros no se limita a unas técnicas repetitivas y a un campo sólido, por el contrario reconocemos el escenario educativo como un campo en el que confluyen distintas dinámicas y actores, un campo humano que permite la constitución de un sujeto ético y político con miras a las transformaciones sociales.

Nuestra práctica docente es un proceso social inacabado, se va configurando por cada escenario que vamos pasando, de allí somos permeados por “las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades que en cada escuela construyen y que a su vez forman parte de una cultura profesional, determinados saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio y que los maestros van asimilando a partir del contacto con sus colegas en su paso por distintas escuelas” (Fierro, 1999, p. 30). Así lo expresamos al pasar por UNIMINUTO:

Pienso que las actividades, ese acompañamiento, esa dinámica de estar con el estudiante, de que esté bien en lo intelectual y en lo humano, ese desarrollo social, ese contexto, eso me ha gustado muchísimo. De pronto podría hacer comparaciones con otras instituciones, pero pienso que me gusta como trabajo, en UNIMINUTO tengo la camiseta puesta. (Grupo focal).

## **Enunciados de la dimensión axiológica e institucional, una revisión documental de proyectos curriculares de programa**

Desde la dimensión institucional se reconoce que la práctica del docente está permeada por un marco institucional, donde se enuncian unas características del quehacer del maestro. En concordancia con lo anterior, dichas características influyen en las reflexiones éticas sobre las normas de comportamiento y comunicación asertiva entre compañeros y superiores, y permiten que todos los saberes y estilos de relación se manifiesten desde el sistema y la cultura de formación en la Universidad.

La práctica docente que se desarrolla en las licenciaturas está articulada al Modelo Educativo de UNIMINUTO, donde se propone crear espacios de convivencia-aprendizaje para el desarrollo de procesos institucionales, enmarcados en la creatividad y diversidad sociocultural. También se instauran espacios de diálogo, reflexión y creatividad, entre todos los estamentos que componen la dimensión institucional. Asimismo, Fierro et ál. (1999) afirman que lo institucional está enmarcado por el “manifiesto que la institución escolar representa en la práctica del maestro”, lo cual se evidencia en los proyectos curriculares del programa (PCP) que se fundamentan desde el modelo de UNIMINUTO.

Si existe en el docente esa disposición natural que lo lleva a hacerse responsable de la formación de seres humanos distintos, mucho más auténticos y responsables de sí mismos y de los demás, estará en la capacidad de hallarle un sentido más profundo al desempeño de su oficio, y logrará alcanzar un grado de satisfacción personal (felicidad) que va más allá de consideraciones económicas. Ser maestro en esta sociedad de conocimiento implica estar dispuesto a serlo de forma integral, teniendo siempre presente el rostro y el deseo del otro.

Desde los documentos institucionales se plantea el ejercicio docente a partir de unos valores y principios cristianos, que generan un ambiente de respeto y diálogo con los otros dentro de la Universidad, en el grupo focal se expone que “[...] Yo diría que el ambiente influye en la institución para que podamos tener un diálogo de una manera respetuosa [...]”.

## **La práctica docente, una apuesta para la transformación del país**

En el PCP de la Licenciatura en Informática se relaciona la dimensión institucional con la responsabilidad de dar respuestas a las problemáticas sociales y al aporte de las tendencias pedagógicas actuales, y desde el PEI de UNIMINUTO se fundamenta este enunciado. A partir de lo anterior, la práctica docente del programa en informática está fundamentada en brindar a las comunidades académicas investigaciones que tengan que ver con la responsabilidad social, las cuales llevan a los docentes y estudiantes a desarrollar currículos que estén a la vanguardia de las tendencias mundiales y encaminadas a los propósitos del estudio de tecnología en nuestro país. En este sentido, la academia constituye una organización y un escenario de socialización profesional, que busca que los estudiantes, docentes, comunidad y sociedad, funcionen como una sola unidad institucionalidad UNIMINUTO, que aporte de manera significativa a las transformaciones del país.

Desde el PCP de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte (LEFRD) se hace referencia al desarrollo social, planteado por UNIMINUTO como un pilar y objetivo esencial en dar pautas para brindar solución a los problemas de la sociedad actual. Ahora bien, Fierro et ál. (1999) indican que la “práctica docente se desarrolla en el seno de una organización”, y en este sentido, los programas están orientados por la identidad de UNIMINUTO. Lo anterior se enfoca en llevar al docente y a los estudiantes a tener conciencia de los retos y metas que se establecen por la institución para dar cumplimiento a “los principios que la guían, inspirados por el Evangelio, por las enseñanzas de la Iglesia Católica y por el pensamiento del Padre Rafael García Herreros” (PEI UNIMINUTO), pues desde esta perspectiva se anhela transformar la práctica docente y las crisis de realidades sociales, educativas y universitarias de nuestro país.

Así, pues la LEFRD sigue la línea institucional de UNIMINUTO desde sus fundamentos investigativos, que dan prioridad a la responsabilidad social bajo las líneas de investigación científica de la FEDU. En efecto, el programa también actúa con el objetivo de crear espacios de reflexión a través de elementos específicos del mismo que lleven a complementar los espacios académicos de la FEDU. A partir de lo anterior, el docente de la LEFRD vincula una educación integral, la cual se fundamenta en la innovación social y el desarrollo humano.

Las prácticas docentes del programa se articulan desde la interdisciplinariedad que existe en las vivencias con la formación de los futuros licenciados, pues así permite la relación que existe entre los valores, las actitudes, los roles de docentes y las competencias para resolver una situación problema. En efecto, el docente en su práctica coexiste con diferentes dificultades, que son los objetos de estudio; al mismo tiempo, ellos son la generación de procesos introspectivos que ayudarán a comprender la realidad, que empieza a generar saberes y valores. Para lo anterior, es importante el currículo y los proyectos que desarrolla el programa, puesto que los contenidos específicos se encaminan a vislumbrar actitudes y aptitudes de docentes y estudiantes que ayuden a la formación de valores con principios humanos y pensamiento ético.

Es así que se “adhiere a valores humanistas fundamentales, que invitan tanto a los formadores y estudiantes, a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica, en el marco de una real flexibilidad curricular” (Juliao, 2014, p .64). En concordancia con Juliao, el proyecto curricular del programa menciona lo preponderante de la formación de valores que se articula con la misión institucional de UNIMINUTO. Así las cosas, la reflexión de la práctica conlleva a la formación ética, moral e intelectual que se orientan al analizar los hechos axiológicos de la Educación Física Recreación y Deporte. Por lo tanto, los docentes del programa asumen la construcción de licenciados que analicen su quehacer desde los factores interpersonales e intrapersonales, para así generar pensamientos humanos que divulguen valores que ayuden a la construcción de una sociedad académica más justa y equitativa.



## CAPÍTULO 5.

### LO QUE COSECHAMOS DURANTE EL CAMINO

El proceso de caracterización de las prácticas docentes a cargo de los propios profesores de la FEDU resultó fundamental en los procesos autoreflexivos, un ejercicio encarnado y hallado de manera natural. Como maestros, uno de los ejercicios vitales es la escritura, retomada con el ejercicio biográfico-narrativo, en donde se recreó y generó introspección, reflexión y transformación de sus prácticas.

En los diversos discursos verbales de los docentes existen planteamientos significativos y sinceros, donde se pone de manifiesto el ejercicio revolucionario, permeado por la subjetividad y el reconocimiento incondicional del otro. De otra parte, se diferencia de los documentos institucionales, en donde existe una mayor tendencia a lo abstracto, al deber ser; un discurso que objetiviza y universaliza las prácticas y configura la identidad del maestro desde los referentes institucionales.

Las prácticas de los docentes de la FEDU se caracterizan principalmente por:

El reconocimiento de la relación que existe entre la práctica y la teoría presenta una dinámica que permite observar los alcances de la devolución creativa, propia del enfoque praxeológico. Esta invita a la transformación de las acciones agenciadas por los maestros<sup>10</sup> en los diversos escenarios donde se dan los aprendizajes.

---

<sup>10</sup> <http://www.bdigital.unal.edu.co/7457/1/carlostunnermannbernheim.20111.pdf>

El componente humanista que permea las prácticas docentes se constituye en una de las características más identificadas en los discursos, documentos y relatos, donde se plantea una relación entre los aprendizajes mediados por la construcción de relaciones que se establecen entre los actores que se dan cita para pasar de condiciones “menos humanas a condiciones más humanas” como lo plantearía el Padre Rafael García-Hereros. Lo que permite reconocer las relaciones simétricas entre estudiantes y profesores, donde nos constituimos aprendientes y configuramos como sistemas aprendientes.

Los docentes de la FEDU se constituyen como sujetos éticos y políticos que propenden por las transformaciones sociales, no desde el ejemplo ni desde lo paradigmático, sino desde los referentes, desde las brechas que constituyen los senderos de las prácticas docentes comprometidas.

La necesidad permanente que tienen los docentes por cualificarse de manera interdependiente contexto-texto, posibilita nuevas comprensiones en los lenguajes y por ende las nuevas maneras de tejer y cohabitar la transdisciplinariedad que generan los diversos universos que existen en el aula. Fruto de estos diálogos, entre los diferentes saberes y conocimientos se vislumbra la emergencia de propuestas de investigación desde diferentes fronteras o epistemologías.

Estas reflexiones para maestros tienen la pretensión de ser un punto de referencia conducente a repensar la práctica docente desde la perspectiva praxeológica, desde donde el sujeto se co-construye en la interacción permanente con los otros, no siguiendo unas reglas locales que le proveen un contexto lejano a su realidad, sino transmutándolas en las múltiples redes de conversaciones establecidas en los medios.

Por un lado, las prácticas docentes se constituyen en un escenario preferido para las realimentaciones glocales de los equipos de trabajo y las instituciones, para darnos cuenta de que no nos construimos en la individualidad sino en el tejido de relaciones, lo que permite evidenciar el cambio de las redes de conversación. Por otro, vale la pena apostarle a los aprendizajes autonomizantes, para desmontar la idea del docente como poseedor de todo el conocimiento y resignificar la comprensión de aprendientes en la convivencia, tanto de estudiantes como de docentes

mediados por los diálogos permanentes entre las teorías y las prácticas, donde los conocimientos son pretextos para abordar las realidades.

Es fundamental reconocer que la práctica reflexiva puede constituirse en un eje principal, en un elemento medular del quehacer docente, de ese hacerse a través de los diálogos interepistémicos, pero también de las experiencias subjetivas que suscitan los encuentros con los otros y otras en los distintos escenarios que configuran el campo educativo.

El reto para los maestros que pertenecen a la Facultad de Educación de UNIMINUTO se encamina a continuar con la actitud reflexiva frente a sus prácticas docentes, y desde allí hacer parte de la propuesta de cualificación de nuestras prácticas, que nos invita a transformar nuestra realidad educativa y, por qué no, las distintas realidades de otras instituciones de educación superior, haciendo un aporte significativo a las prácticas de los educadores de Colombia.



## CAPÍTULO 6.

### ¿QUÉ NOS QUEDA POR HACER?

Este ejercicio de caracterización de las prácticas docentes en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO nos permite inferir diversas alternativas de acción y reflexión para la formación y cualificación docente en la facultad y en el sistema UNIMINUTO, en el corto, mediano y largo plazo.

En primer lugar, las miradas orientadas hacia adentro de lo que hacemos, sentimos y pensamos en el campo de la pedagogía, permiten evidenciar la necesidad de profundizar en la imagen, identidad y complejidad del maestro pensante y crítico de su actuar pedagógico. Para ello, los grupos, experiencias y espacios que se determinen en los planes estratégicos de los departamentos, programas y la facultad misma resultan esenciales.

En segundo lugar, las experiencias investigativas y de construcción crítica de las mismas deben ser respaldadas institucionalmente, porque son las únicas que garantizan el movimiento significativo de los saberes anteriores, del presente y del futuro inmediato de la pedagogía en la Facultad. Más aún cuando comienzan a debatirse sobre los contenidos de conceptos con relación a la excelencia académica desde y para la pedagogía.

Producto de lo anterior, surge la pregunta sobre qué y cómo plantear estrategias de cualificación de las prácticas de los docentes que componen la Facultad de Educación y que deben comenzar a implementarse en la segunda fase del proyecto de investigación sobre las prácticas que

realizan sus docentes. Para ello se plantea en esta segunda fase la construcción de una comunidad académica aprendiente que sirva de ejemplo alternativo y modelo a seguir en la reflexión, acción y teorización de los saberes pedagógicos que reclama la formación de las nuevas generaciones de maestros.

Del mismo modo y en consecuencia a lo indagado en la primera fase frente a la heterogeneidad de las visiones, sentires y sentidos de las relaciones entre la formación disciplinar de los maestros con el modelo praxeológico adoptado institucionalmente por el sistema UNIMINUTO, resulta necesario ahondar en el análisis de los conocimientos, actitudes y habilidades del quehacer docente frente a las exigencias de una sociedad colombiana del siglo XXI que intenta construir escenarios de paz, negociación y resolución del conflicto armado que ha permanecido durante más de cincuenta años en la vida nacional. Ello significa reorientar lo que se aprende en la comunidad académica desde el análisis, reflexión y generación de pautas de acción, de construcción de escenarios democráticos entendidos como campos donde los intereses personales y colectivos se expresan propositiva y respetuosamente sobre los derechos de los ciudadanos.

Otro trabajo que desde el componente investigativo que se proyecta a partir de los resultados de la fase de caracterización de prácticas docentes se encuentra relacionado con el reconocimiento de lo que los estudiantes perciben del proceso de enseñanza en UNIMINUTO. Teniendo en cuenta el papel protagónico que desempeñan los estudiantes en la práctica educativa, y bajo el precepto de hacerles agentes de cambio social, la investigación propuesta en una siguiente fase pretende que los maestros en formación de la Facultad de Educación, a partir de cómo perciben sus clases y los procesos académicos, se vinculen a los procesos de investigación y a su vez contribuyan a la generación de estrategias para el mejoramiento del proceso de cualificación de la comunidad académica desde el modelo pedagógico de UNIMINUTO, garantizando de esta manera una transferencia de saberes eficiente entre pares de diferentes niveles de conocimiento y experiencia.

Finalmente, el compromiso social, ético y político hace parte de la formación consciente del quehacer de los maestros que componen la comunidad académica del sistema UNIMINUTO. Ello significa volver a reconocer y resignificar los valores económicos, sociales y culturales que

hacen el cotidiano pedagógico de la Facultad de Educación que bajo el legado de la visión humanista del Padre Rafael García Herreros reivindica su permanente transformación al servicio del presente de las nuevas generaciones que formamos en el claustro universitario. Es por eso que procesos emprendidos con la caracterización de las prácticas docentes en la Facultad y ulteriores procesos de acompañamiento de formación y cualificación docente adquieren especial importancia y, como se señaló anteriormente, requieren especial atención y respaldo institucional desde la docencia, investigación y extensión, para promover valores que enriquezcan a no solo a la comunidad de maestros y maestras en formación sino del conjunto de la sociedad y ciudadanía en general.



## REFERENCIAS

- Arreola, M. (2012). *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Pedagogía.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barahona G., et. ál. (2011). *Las implicaciones de la implementación del enfoque de formación por competencias en la práctica docente de profesores universitarios*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Barón, B., Cancino, J., y García, D. (2012). "...Y ellos me hacían sentir muy mal: La comunicación inclusiva, un horizonte de posibilidades". En Echavarría y Mesa (eds.) *Formación ético política: itinerarios de ciudadanía y violencia escolar*. Bogotá: Kimpres.
- Barón, B. (2015). *Conversaciones sobre aprendizajes vitales en el escenario docente "DE LIEU DE VIE"* (Tesis doctoral). Universidad Central de Nicaragua, Managua Nicaragua.
- Barón, B., García, D., Guativa, J., y Cancino, J. (2011). "La comunicación no verbal en la escuela: más allá de las palabras. Una muestra de la actividad desarrollada por maestros formados en investigación". *Actualidades Pedagógicas*, 87-118.

- Bazán, D. (2002). "Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos", *Paulo Freire, Revista en Pedagogía Crítica*, vol. 1(1). Recuperado de: [http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo\\_freire\\_01/049-061.pdf](http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_01/049-061.pdf)
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 8 de febrero de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Buendía, E. L., Colás Bravo, M.P., y Hernández Pina, F. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2009). *Las cosas del decir*. Barcelona: Anagrama.
- Carreño, J. (2013). "Tres ideas sobre la práctica docente universitaria desde la investigación acción educativa". En Londoño, G. (ed.). *Investigación problematización: ejercicios didácticos en la docencia universitaria*, pp. 17-31. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama.
- Cerda, H. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Bogotá: Magisterio.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cifuentes, R. (2014). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cisterna, F. (2005). "Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Revista Teoría*, vol. 14(1), pp. 61-67.

- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2015). *Proyecto educativo institucional*. Bogotá: UNIMINUTO.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Lima. Recuperado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- Desmarais, D. (2009/2010). "El enfoque biográfico". *Revista Cuestiones Pedagógicas*, vol. 20, pp. 27-54.
- Díaz, A. (2010). "El docente ante los resultados de la evaluación". *Actualidades Pedagógicas*, vol. 56, pp. 11-21.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformado la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fierro, S. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valorar. UG.
- Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas*. Santiago de Chile: Unesco, Orelac.
- Galindo, R. L. (2012). *La práctica profesional como área para potenciar las competencias pedagógicas necesarias para la enseñanza en educación infantil*. León: Universidad de León.
- García, Z., y Bustos, L. (2009). Uniminuto y su compromiso social con la infancia. *Revista Praxis*, N° 19. pp. 24 – 31.
- Giroux, S., y Tremblay, G. (2002). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, P.M. (2006). "La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación". *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, vol. 10(2).
- Guzmán, G., y Quimbayo, C. (2012). *Docencia universitaria. Reflexión pedagógica*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. México: McGraw Hill.

ICFES (2014). Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2014.

Jiménez, J., y Escobar, C. (2014). "Tejiendo referentes conceptuales". En Londoño, G. (eds.). *Docencia universitaria, sentidos didácticos, sujetos y saberes*, pp. 67-112. Bogotá: Universidad de la Salle.

Juliao, C. (2007). *Educación social: El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: UNIMINUTO. Recuperado de: [http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/609/3/EducacionSocial\\_elMinutoDeDios\\_.pdf](http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/609/3/EducacionSocial_elMinutoDeDios_.pdf)

Juliao C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Recuperado de: <http://repository.uniminuto.edu:8080/jspui/bitstream/10656/1446/3/El%20Enfoque%20Praxeologico.pdf>

Juliao, C. (2013). *La praxeología: Una teoría de la práctica*. Bogotá: UNIMINUTO. Recuperado de: <http://repository.uniminuto.edu:praxeologiaUnaTeoriaDeLaPractica.pdf>

Juliao, C. (2014). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: UNIMINUTO.

Juliao, G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.

Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria: Preguntas frecuentes*. México: Pearson Educación.

Kemis, K. (1990). Introducción. En W. Carr. (ed.). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.

Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

- Londoño, G. (2010). "El saber pedagógico: componente fundamental en la docencia universitaria". En Londoño, G. (ed.). *Prácticas docentes en el ámbito universitario*, pp. 25-39. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Londoño Orozco, G. (2013). *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Londoño, G. (2013). "La práctica docente como núcleo central del desarrollo profesional del profesor universitario. En Londoño, G. (ed.). *Prácticas docentes universitarias: reflexiones desde sus escenarios*, vol. 2, pp. 29-56. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Londoño Orozco, G. (2014). *El carácter poliédrico de la evaluación del aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Londoño, G. (2014). "Asomos y retos de la docencia universitaria". En Londoño (ed.). *Docencia universitaria, sentidos didácticos, sujetos y saberes*, pp. 447-477. Bogotá: Universidad de la Salle.
- López, B., y Basto, S. (2010). "Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva". *Educación y Educadores*, vol. 13, no. 2 (mayo-agosto), pp. 275-291. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699>
- Martínez, A., y Ferraro, A. (2009). *El profesor universitario. Reflexiones acerca de la esencia del docente universitario en la sociedad actual*. Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, Lumen.
- Meza, J. L. (2008). "Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa". *Actualidades Pedagógicas*, vol. 51, pp. 59-72.

- Ministerio de Educación Nacional. (20 de 10 de 2014). *Acuerdo por lo superior*. Consultado 10 de octubre de 2015, del Sitio Web del Ministerio de Educación Nacional de Colombia: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500\\_archivopdf\\_sintesi\\_doc\\_acuerdosuperior.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_archivopdf_sintesi_doc_acuerdosuperior.pdf)
- Morin, E. (2003). *El método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Nuño. (2012). *Docencia universitaria: Concepciones y evaluación de los aprendizajes*. Tesis de grado. Burgos: Universidad de Burgos.
- Pastor S. (2006). *La formación del docente universitario: Respondiendo a las exigencias de la educación superior*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Pérez Grajales, H. (1995). *Comunicación escrita*. Bogotá: Magisterio.
- Piñuela Raigada, J. L. (2002). "Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido". *Revista Estudios de Sociolingüística*, vol. 3(1) pp. 1-42. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Portilla Rendón, A. B. (2002). *La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ramírez, R., y Ávila, Y. (2003). *Diseño de un instrumento de evaluación de las prácticas de los docentes orientado desde la praxeología pedagógica, teniendo en cuenta los lineamientos del PEU y PPF*. Bogotá Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. "El concepto un estilo un modelo"*. Bogotá: Ed. Facultad de Educación Universidad Javeriana.
- Riveros, et ál. (2005). *Caracterización de la práctica docente universitario*. Estudio de caso: Pregrado. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un*

*programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Romero, et ál. (2005), *Caracterización de la práctica docente universitaria desarrollada en la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sacristan, G. (1999). *Poderes inestables en Educación*. Madrid: Morata.
- Salinas, J. (1997). "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 20, pp. 81-104. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html> 16/02/2015
- Sardelich, M.E. (2003). "La escuela como obra de arte: un concepto de Augusto Rodrigues". *Arte, individuo y sociedad*, vol. 15, pp. 23-37.
- Schön, D.A. (1994). "De la science appliquée à la démarche réflexive de l'agir professionnel". En: Schön, D.A. *Le praticient réflexif*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón, S. (2009). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tünnermann, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/7457/1/carlostunnermannbernheim.20111.pdf>
- UNESCO-UNU. (2009). *Universitaria Minuto de Dios. Catedra "Historia y Futuro de la Universidad"*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- UNIMINUTO. (2012a). *Misión, Visión y Calidad*. Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/nuestra-vocacion/>

- UNIMINUTO. (2012b). *Modelo educativo*. Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/web/pasto/modelo-educativo?inheritRedirect=true>
- UNIMINUTO. (2015). *Proyecto curricular del programa Licenciatura en Informática*. Bogotá: UNIMINUTO.
- UNIMINUTO. (2015). *Proyecto curricular del programa Licenciatura en Inglés*. Bogotá: UNIMINUTO.
- UNIMINUTO. (2015). *Proyecto curricular del programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá: UNIMINUTO.
- UNIMINUTO. (2015). *Proyecto educativo del programa Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana*. Bogotá: UNIMINUTO.
- UNIMINUTO. (2015). *Proyecto Educativo del programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Vain, P. D. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau). Recuperado de: <http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/vain.pdf>
- Villarreal, J.M.H., y Horcas Villarreal, J.M. (2008). *La escuela inclusiva. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: 10 de octubre de 2016 en [.http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm](http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm)
- Wesley, H., y Richard, P. (2013). *Ideas prácticas para promover el aprendizaje activo y cooperativo: 27 maneras prácticas para mejorar la instrucción*. Recuperado de: [https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Active\\_and\\_coop\\_learning.pdf](https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Active_and_coop_learning.pdf)

Impreso en el mes de marzo de 2017  
En su composición se utilizaron  
los tipos Calibri 11/13 puntos  
Primera edición 2017  
300 ejemplares  
Bogotá, D.C., 2017 - Colombia



El desarrollo de la experiencia investigativa, aquí registrada, se convierte en la primera fase de un proyecto de cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación (FEDU), liderado por la Decanatura, como parte de su direccionamiento estratégico.

El propósito de esta publicación es socializar los resultados de investigación obtenidos, con el fin de promover los procesos de mejoramiento continuo, coherente con la identidad institucional marcada por el enfoque praxeológico. Es importante resaltar que este libro está dirigido tanto a la comunidad de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, interesada en indagar y profundizar en las prácticas de sus docentes; como a todas las Facultades de Educación de las Instituciones de Educación Superior, comprometidas con la calidad educativa, a través del fortalecimiento de las prácticas docentes, desde un acto auto-reflexivo; que redunde en beneficio de la formación de los futuros maestros.



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Sede Principal

ISBN: 978-958-763-207-1



9 789587 632071

Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70  
Teléfono +(57)1 - 291 6520  
[www.uniminuto.edu](http://www.uniminuto.edu)