

**Herramientas para la intervención en ambientes educativos  
de los estudiantes y docentes de Trabajo Social en La  
Corporación Universitaria Minuto de Dios -Uniminuto  
Seccional Bello**

**Yeidy Tatiana Guisao Macias.**

**Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO  
Seccional Bello  
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Programa Trabajo Social  
Investigación en Trabajo Social**

**Bello, Colombia  
2017**

Herramientas para la intervención en ambientes educativos de los  
estudiantes y docentes de Uniminuto seccional Bello desde el  
programa de trabajo social.

Yeidy Tatiana Guisao Macias

Asesor:

Darío Alberto Tirado Correa

Proyecto de grado en Trabajo Social  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
UNIMINUTO - Seccional Bello  
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Programa Trabajo Social

Bello, Colombia  
2017

## **Resumen**

El presente trabajo de investigación, consiste en la descripción y el análisis de las diferentes prácticas educativas en la universidad UNIMINUTO Seccional Bello, las cuales por directrices de la obra UNIMINUTO deben estar ligadas a la Praxeología, el problema de la investigación fue analizar dicho método en los diferentes ambientes educativos que reunían tanto a estudiantes y docentes, como lo son: aula, práctica y vida cotidiana. Es por esto que por medio de entrevistas y de observación participativa, se recolectó información indispensable que permitió generar reflexiones en cuanto a la implementación de diferentes herramientas metodológicas en la Facultad de Ciencias Humanas, en el programa de Trabajo Social. Gracias a esto el lector podrá ver lo tradicionales que son las clases en este programa en específico y lo importante que es generar apuestas creativas y participativas, que incluyan no solo diferentes conceptos teóricos, sino que evoquen a la vida cotidiana de los actores, para generar una dinámica educativa reflexiva.

## **Palabras clave**

Docencia, metodología, Praxeología, reflexión, estudiantes.

## **Abstract**

The present research work consists of describing and analyzing the different educational practices at UNIMINUTO Sectional Bello, which by guidelines of the UNIMINUTO must be linked to Praxeology, the problem of this research was to analyze this method in the different educational environments that brought together students and teachers, like: classroom, practice and everyday life. For this reason, through interviews and participatory observation, information was collected that allowed the investigator to generate reflections on the implementation of different methodological tools in the Faculty of Human Sciences in the Social Work program. Thanks to this, the reader will be able to see how traditional the classes still are in this specific program and how important it is to generate creative and participative bets, which include not only different theoretical concepts, but also evoke the daily life of the actors, to generate a reflective educational dynamic.

## Tabla de Contenido

Índice de tablas .....	6
Presentación. ....	7
<b>1. Definición del objeto de investigación.....</b>	<b>9</b>
1.1. Selección del tema. ....	9
1.2. Planteamiento del problema. ....	10
1.3. Contextualización.....	19
1.4. Justificación del proyecto. ....	20
1.5. Pregunta problematizadora. ....	24
1.6. Alcance de la investigación.....	24
1.7. Enfoque, paradigma y tipo de investigación. ....	25
<b>2. Definición de objetivos .....</b>	<b>27</b>
2.1. Objetivo general.....	27
2.2. Objetivos específicos. ....	28
2.3. Categorías iniciales .....	28
<b>3. Marco Referencial de la investigación .....</b>	<b>28</b>
3.1. Marco filosófico – antropológico .....	28
3.2. Marco Teórico .....	33
3.2.1. Marco conceptual. ....	33
3.2.2. Marco histórico.....	37
3.2.3 Marco legal.....	48
3.2.4 Sistema teórico.....	52
<b>4. Diseño metodológico .....</b>	<b>75</b>
4.1. Supuestos teóricos .....	75
4.2. Lineamientos metodológicos .....	77
4.3. Pautas de acción .....	78
4.3.1. Criterios de muestreo.....	78
4.3.2. Procedimiento de recolección de información y ruta metodológica. ....	79
4.3.3. Estrategias metodológicas.....	82
4.3.4. Métodos de actuación.....	82
4.3.5. Selección de técnicas e instrumentos .....	82
<b>5. Sistematización de la información.....</b>	<b>84</b>
5.1. Resultados.....	84

<b>5.1.1. Entrevistas.....</b>	<b>84</b>
<b>5.1. 2. Resultado y codificación diario de campo.....</b>	<b>91</b>
<b>5.3. Interpretación de las técnicas .....</b>	<b>103</b>
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>134</b>
<b>7. Propuestas al programa .....</b>	<b>136</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>137</b>

## **Índice de tablas**

Tabla No. 1: Estado del arte.

Tabla No 2: Categorías de análisis

Tabla No 3: Recolección de información

Tabla No 4: Entrevistas

Tabla No 5: Diarios de campo

**Presentación.**

En la presente investigación denominada *Herramientas para la intervención en ambientes educativos para los estudiantes y docentes de Uniminuto seccional Bello desde el programa de trabajo social*, se considerarán los siguientes ambientes educativos: el aula de clase, las agencias de práctica y la calle con su vida cotidiana. Dicha investigación será un camino lleno de encuentros y desencuentros, un continuo estar en desacuerdo y llegar a acuerdos, este más que un montón de conceptos científicos, es un grito escrito de la vida como estudiante de Trabajo Social en la universidad Uniminuto Seccional Bello, es ese de algún modo desahogo que al final de una carrera se tiene la oportunidad de hacer, de dejar plasmado de una manera estructurada y científica, lo que duele, lo que se aprendió, lo que se preguntó, lo que nunca se aprendió y lo poco o mucho que estamos preparados para ser finalmente *una persona con un título universitario*.

La pedagogía social, en la cual se inscribe esta investigación, toma un significado más amplio, más acogedor, más desde el punto de vista de Trabajo Social, de ese ser y sentir, de esa esperanza, de esa creencia infantil que se va a cambiar el mundo. Este trabajo investigativo englobará de alguna forma, todos esos supuestos que en los diferentes ambientes educativos se empiezan a crear, para luego llenarse de conceptos científicos y muchas veces perdiendo esa humanidad que tanto se reclama en las áreas sociales.

Conceptos como maestros, estudiantes, aula, centro de prácticas, entre otros forman parte lógica y teórica de este trabajo. Metodológicamente se dividirá en tres momentos, de los cuales el primero es un momento lógico, donde con la ayuda de diferentes autores se definirá el objeto de estudio que se presenta a continuación, el cual en palabras de

Barriga y Henríquez (2003), es *el objeto artesanal y el objeto prefabricado*, entendido en los siguientes términos:

La primera distinción que hacemos aquí es destacar las diferencias entre los que hemos denominado el objeto artesanal v/s el objeto prefabricado. Esta distinción refleja, en nuestra opinión, una diferencia fundamental en el quehacer de la investigación social y dice relación con el origen de las inquietudes que impulsan la investigación: nuestras o ajenas. El objeto artesanal es aquel que nace desde nuestros propios intereses científicos, cualquiera que sea el origen de estos. El objeto prefabricado, al contrario, es el objeto que nace de los intereses de otros actores sociales, como son organismos gubernamentales, empresas, organizaciones sindicales y gremiales, organismos financiadores de investigación, etc. (Barriga y Henríquez, 2003, p.22).

En este trabajo se encontrará más que todo ese objeto artesanal que nace desde el quehacer como estudiante y profesional del trabajo social, sin embargo, este sujeto artesanal, se va a construir desde la institucionalidad en la que la investigadora se encuentra, por ello esto no será nada más que un objeto artesanal que a su vez se verá prefabricado por las pautas ya establecidas en la universidad que se habita.

El segundo momento se verá permeado por todo lo que es teórico y metodológico, en este el objetivo es ver los autores conversando frente a este tema de la pedagogía social y como esto interactúa con el trabajo social, este componente conceptual se verá permeado por el afán de ver categorías con un significado concreto, con un significado que dibuje la investigadora como persona, investigadora y trabajadora social, términos que estén a favor y en contra de lo que se pretende defender en estas páginas, además de preguntar y desaprender aprendiendo.

Esta teoría y metodología serán las que dan cuerpo al trabajo, será el trazo de un camino en el que se quiere encauzar cuando se comienza con una investigación, por ello este recorrido se pretende hacer de una forma artesanal, como lo dice los citados autores

Barriga y Henríquez (2003), cuando reiterativamente afirman:

Nuestro uso de la palabra artesanal se vincula menos a su denotación como ejercicio de "un oficio meramente mecánico" (Diccionario Nuevo ESPASA Ilustrado 2000) y más a su connotación como ejercicio prolijo, detallado, cuidadoso, querido y orgulloso de un arte (más cercano al sentido de la palabra inglesa *craftsmanship*). Para nuestros fines,

artesanal implica no solamente "saber hacer" sino también "querer hacer y querer hacer bien". (Barriga y Henríquez, 2003, p. 23).

Este querer hacer bien desde una búsqueda exhaustiva de esos paradigmas de métodos que se adhieran a las intenciones investigativas y no solo a finalizar un ejercicio que aunque impuesto por la institucionalidad, estará permeado por pasión social, desde el ser y querer hacer.

El tercer y último momento es aquel en el cual se *ensucian las manos*; ese momento donde *el sudor empieza a escribir más que las manos*, esta es la práctica investigativa, que aunque empieza desde el momento que se hace la pregunta problémica, se refiere más a aplicación de técnicas que recogen la información necesaria, para realizar un análisis y una interpretación de la realidad que habita y desestabiliza, en la búsqueda de la respuesta a dicha pregunta.

## **1. Definición del objeto de investigación**

### **1.1. Selección del tema.**

La selección del tema se hizo dada la pertinencia que tienen las prácticas pedagógicas en la formación de cualquier profesional, más aún en la formación de trabajadores sociales en su dimensión praxeológico, cuando dichas prácticas, van moldeándolo articulado al contexto en el cual se reflexiona como profesional del área social.

En este sentido, en dichas prácticas los docentes usan metodologías que sin querer o intencionalmente van trazando el camino y van generando esas *rabias justas* de las que habla Paulo Freire *Pedagogía del oprimido* (2002) esa hambre de más, o por el contrario dichas metodologías pueden desdibujar el trabajo social en el impacto comunitario.

La forma, en todos los sentidos, en que el docente decide entregar el

conocimiento al estudiante determina mucho más sentidos que una mera construcción de saberes; determina también los enfoques que desde el sujeto estudiante se dan a una carrera profesional. Igualmente aparecen otros conceptos que permean estas posiciones como son el entorno y el contexto del aprendizaje, pues no es solamente en un aula de clase donde se dan esas *entregas de conocimiento*, sino también como se pretende ilustrar en este trabajo se producen en ambientes como la práctica, la calle y la vida cotidiana de los actores que intervienen en la educación, como esferas que se ven permeadas por el conocimiento adquirido con los años.

La cuestión aquí es dejar de pensar al docente como el poseedor del saber y empezar a verlo como el otro que colabora con la construcción del conocimiento... dejar de ver a el docente como esa persona que está a cargo de *fabricar* en el estudiante un trabajador social y entender que al fin y al cabo desde diferentes espacios e interacciones el trabajador social se va formando, como un conjunto de diferentes experiencias, conceptos y guías que se viven en todos los momentos de su vida.

## **1.2. Planteamiento del problema.**

*El trabajo social debería ser una empresa de artistas  
y no una mera aplicación de las ciencias sociales.*  
Fabián Raúl Roldán.

A partir de la experiencia como estudiantes de Trabajo Social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, surge la necesidad de generar una reflexión sobre cómo se va perfilando y direccionando la praxis del ejercicio profesional en la intervención en el Trabajo Social desde la academia, entendiendo por ella estudiantes, docentes y directivos.

La investigación en este sentido es preguntarse cuáles deben ser las herramientas propuestas por los docentes, desarrolladas y vivenciadas por estudiantes, desde las aulas

de clase y durante la vida universitaria, para que se genere un impacto a partir una mirada performativa que permita a los actores educativos en primer lugar empoderarse del modelo educativo praxeológico y en segundo lugar, emprender prácticas alternativas que *des-victimicen* y también empoderen a los actores sociales con los que se da la interacción humana.

La institucionalidad permeada de procesos rigurosos de calidad y prestación de servicios, muchas veces no permite el libre desempeño de la actividad educativa, dado que cuando se entrega mucho tiempo a los detalles institucionales, se pierde cierta magia en esa construcción de conocimientos

Sin embargo lo que nos ocupa en esta ocasión, es esa situación problema que se ve de alguna manera reflejada en las metodologías, tanto de docentes como estudiantes, ya que a la hora de apuntar a una enseñanza emancipadora y de justicia social; se dejan permear por el docente como ese ser que posee los saberes necesarios para la formación pedagógica, por lo que muchas veces, ver al docente como ese generador de saberes, aparta al estudiante de ver al docente como ese otro, esa persona que también tiene una vida fuera de la academia, ese otro que genera también preguntas, ese otro que aunque difícil a veces de dimensionar, *no se las sabe todas*.

Los ambientes educativos según este trabajo, se deben ver como el área a intervenir, entendiendo intervención, como el lugar de construcción social, y no ese lugar, donde la persona que genera el diagnóstico es la que de alguna manera subsana el problema por sí sola, por ello es importante la participación activa y constante de los agentes allí involucrados, dejando a un lado el mecanismo tradicional, de alumno (ser sin luz) y docente (dueño del saber), con esto se quiere decir que en Uniminuto, a pesar de tener un modelo educativo, que llama a la reflexión constante de la práctica educativa, se sigue tomando la educación desde este modelo tradicionalista y poco

participativo.

El pensar críticamente es una fortaleza que se debe construir a medida que se va avanzando en una carrera profesional, así mismo el modelo educativo debe estar dirigido a la edificación de este y no simplemente a la repetición de teorías y métodos entregados en clase, como un *copie y pegue* sin ninguna construcción y más importante aún *de-construcción* de los mismos.

Por ello con este trabajo se pretende, no generar un cambio en el sistema educativo de Uniminuto, sino comprender desde el contexto de universidad, cuáles y cómo son utilizadas las herramientas metodológicas en clase, por estudiante y docentes, de modo que más que generar una pedagogía emancipadora y por qué no liberadora, está construyendo más profesionales que repiten, asisten, es decir, se vuelven empleados más, sin un pensamiento crítico y creativo.

Este problema está sustentado en el siguiente estado del arte:

### **Estado del arte:**

Los diferentes documentos, que como se dijo, sustentan el problema que se aborda se presentan desde las categorías de análisis iniciales: didácticas pedagógicas, Instrumentos técnicas, (Herramientas metodológicas de formación) y métodos, estudiantes de trabajo social en Uniminuto y docente.

*Tabla No. 1:* Estado del arte.

<p>Docencia universitaria Álvaro Monterrosa Castro 1999</p>	<p>Las técnicas didácticas que se emplean a l conformar y ejecutar los diferentes momentos de la clase desarrollan un pensamiento flexible, dinámico, audaz, independiente, persistente, divergente y original en los alumnos. Cualidades todas de un pensamiento creador.</p>
<p>María Victoria Alzate Piedrahita Miguel Gómez Alzate Enseñanza y didáctica universitaria 2009</p>	<p>Luego de observar el panorama educativo en nuestro país, especialmente el de la educación superior, se nota el momento de crisis por el que pasa la Universidad colombiana por entre otras cosas, la fuerte demanda que tiene y las pocas formas de acceso que existen. Además está muy notoria también la necesidad de pensar en las formas pedagógicas más adecuadas para acercarnos a los estudiantes y de de-construir esas normas naturalizadas que lo único que estaban haciendo es llenándolo de métodos pero limitando su creatividad</p>
<p>IvanDario Zapata Dias Revista Quid: Realidad ampliada como instrumento de mediación en ambientes</p>	<p>El artículo presenta una serie de retos que todos los docentes enfrentan al tener matriculados en los cursos a estudiantes con diversos niveles de conocimiento. Se plantea la necesidad de</p>

interactivos de aprendizaje. 2009	innovar y despertar el interés del estudiante, por medio de tecnologías como la realidad aumentada para facilitar la comprensión de conceptos y la interacción en el aprendizaje
José Carlos Libaneo Conversaciones pedagógicas: El papel de la investigación pedagógica, pensamientos y propuestas. 2008	Este artículo está escrito en perspectiva de investigación en pedagogía, a evitar reduccionismos, atender adecuadamente las prácticas educativas pertinentes a nuestros contextos, identificar proyectos de sentido educativo coherentes con las situaciones vividas por nuestros pobladores territoriales, y a vincular la pedagogía con la ética, como una manera de cumplir responsablemente con el encargo formativo y de capacitación que este saber posee.
Jaime Díaz Quintero Ojo al arte: Pedagogía, educación y humanismo 2008	La pedagogía es toda actividad que tiende a facilitar la acomodación del individuo a su medio. La pedagogía debe establecer una división entre pedagogía en sentido estricto y en sentido didáctico. En este punto nos centraremos en el didáctico. La didáctica se ocupa de los métodos más adecuados para transmitir un acervo cultural o científico. Es la parte metodológica de la pedagogía. Tiene que ver más que con una fórmula, con el carácter y la modelación del alma.
William Alberto Valencia R. Conversaciones pedagógicas: las prácticas pedagógicas 2008	Las prácticas pedagógicas deben ser asumidas por los docentes como espacios que posibilitan “experiencias de comunicación e interacción humana”. Las prácticas pedagógicas pueden ser concebidas como el eje articulador (dinamizador) de todas las actividades curriculares (formativas y educativas).
Andrés Klaus Runge Peña Saberes, sujetos y métodos de enseñanza 2012	En este escrito me propongo analizar algunas concepciones sobre pedagogía y didáctica con sus variaciones que transitaban en nuestro contexto colombiano durante la primera mitad del siglo XX.
Jean Piaget Psicología y pedagogía 1977	El juego es un caso típico de conducta despreciada por la escuela tradicional porque parecía desprovisto de significación funcional. Para la pedagogía corriente el juego es tan solo un descanso o la exteriorización abreviada de energía superflua. Sin embargo este punto de vista no explica la importancia que los niños y personas atribuyen a sus juegos ni tampoco el simbolismo constante que lo reviste.
Javier Iván Toro, María Eugenia Villa, Jaime Saldarriaga, Clara Elena Serna, María Aidé Tamayo Una Escuela con Sentido 2003	La propuesta esta soportada en cuatro ideas generativas: los proyectos pedagógicos como marco organizativo de la enseñanza; la investigación como eje didáctico; el aprovechamiento de la ciudad como contenido y medio de aprendizaje; y la integración curricular como estrategias para aprendizaje con sentido.
Hugo Cerda Gutiérrez Creatividad en la Ciencia y Educación 2000	El boom de la creatividad es de muy reciente data, pero a diferencia de otros procesos que han tenido una existencia muy pasajera y efímera, este se ha venido ampliando, diversificando y consolidando de tal forma que hoy hace parte de las estrategias y medios de las mayorías de actividades educativas, económicas, culturales, sociales, científicas y tecnológicas del mundo actual
Ana Susana Cantillo Orozco Docencia Universitaria 1999	En las condiciones actuales, cuando se trata de incrementar nuestro desarrollo es necesario hacer énfasis en el empleo de métodos, técnicas y procedimientos didácticos que propendan por la participación activa de todos los que aprenden dentro de la relación docente y alumno.
Ken Bain Lo que hacen los mejores profesores universitarios 2007	Previo al encuentro con los estudiantes, el docente debe hacerse cuatro preguntas principales: ¿qué deberían ser capaces de hacer los estudiantes como resultado del aprendizaje? ¿Cómo animarlos para que desarrollen sus capacidades y las usen? ¿Cómo podemos los estudiantes y yo entender el progreso del aprendizaje? ¿Cómo puedo evaluar

	ese aprendizaje?
MariaEscólasticaMacias Gómez Formación del profesor para una enseñanza diferenciada 2010	Uno de los mayores problemas de los profesores es que no elaboran su propio método de enseñanza y aplican otros pre elaborados sin una actitud reflexiva y crítica sobre para qué es útil exactamente es método
Yolanda Lira y Héctor Vela Álvarez Docencia Integral 2013	La elección de las dinámicas y técnicas nuevas no se definen con la revisión bibliográfica solamente, sino que es necesario revisar las propias creencias y ver al estudiante como una persona que percibe, piensa y siente la intención pedagógica
Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas Estrategias docentes para un aprendizaje significativo significativo 2010	Se ha considerado que enseñar a los alumnos a aprender a aprender es una de las metas más largamente acariciadas (...) afortunadamente la investigación psicoeducativa actual nos permite desarrollar propuestas pedagógicas, para trabajar con mayor certeza y profundizar en la consecución de esta meta.
Fray Alberto Montealegre González Formación del método experimental y su utilización en pedagogía 2007	Esta obra está compuesta de diez capítulos, en los cuales se trata históricamente la conformación del método experimental, por una parte; y posteriormente, se muestra cómo puede ser aplicada en el contexto de la pedagogía
Alicia Lara Coral Aprendizaje autónomo para estudiantes universitarios 2008	La conducta autorregulada como herramienta importante dentro del proceso de desarrollo autónomo a partir del cual el sujeto adquiere autocontrol, independencia y libertad, entre otras cualidades que lo acercarán más fácilmente hacia el logro de niveles de autonomía cada vez mayores
Javier Iván Toro, María Eugenia Villa, Jaime Saldarriaga, Clara Elena Serna, María Aidé Tamayo Una Escuela con Sentido 2003	Una de las estrategias fundamentales de la escuela elegante es la participación simultánea de maestros, estudiantes y padres y madres de familia durante todos los momentos del proceso. Por una parte se trata de encuentros para reflexionar, en segundo lugar pueden ser momentos para comunicar o socializar
Paula Botero Carrillo, Ana Yuidy Moral Matiz, Rigoberto solano salinas Fundamentos conceptuales del CED 2010	La construcción de procesos de reflexión que permitan a los estudiantes y a la comunidad universitaria en general determinar de manera autónoma y consciente cuáles son sus propias opciones éticas y políticas en la construcción del desarrollo de la sociedad que hacen parte
Carlos German Juliao Vargas Educación Social en Minuto de Dios: una experiencia y un modelo 2007	El aprendizaje humano solo es factible cuando se está en relación con otros humanos, porque solo es posible aprender de otros que ya hayan aprendido: de la cultura, que es obra especialmente humana.
Denny Castro “Propuestas curriculares que fundamentan la formación de profesionales del programa de trabajo social en Colombia” 2013 Bello Antioquia	Identificar las similitudes y diferencias que poseen las propuestas curriculares del programa Trabajo Social, en su componente teórico, metodológico, profesional y de énfasis o electivas, en doce (12) Instituciones de Educación Superior en Colombia; con el fin dinamizar la formación actual del profesional en Trabajo Social de la corporación Universitaria Minuto de Dios, seccional Bello
Yolanda Lira Docencia Integral 2013	Las personas requieren desaprender al mismo tiempo que aprender para lograr un aprendizaje transformacional que permita no solo adquirir nuevos conocimientos sino también estimular la modificación del comportamiento a la luz de la revisión de sus propios marcos de referencia.
Corporación Universitaria Minuto de Dios Memorias del primer seminario internacional de trabajo social comunitario: Formación y Praxis 2009	El estudiante de trabajo social de Uniminuto se le debe preparar para la investigación praxeológica la cual comprende el ver para llegar a explicar lo que se juzgó y ser capaces de comprender mejor la devolución creativa a la hora de actuar.
Ministerio de Educación Nacional Decreto No. 1290 2009	ARTÍCULO 13. Deberes del estudiante. El estudiante, para el mejor desarrollo de su proceso formativo, debe:

<a href="http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf">http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf</a>	<p>1. Cumplir con los compromisos académicos y de convivencia definidos por el establecimiento educativo. 2. Cumplir con las recomendaciones y compromisos adquiridos para la superación de sus debilidades</p>
<p>Fabián Raúl Roldan Aproximación al estudiante a partir de la misión y visión de la institución de educación superior en Dialéctica revista de investigación 2010</p>	<p>El estudiante en la sociedad educativa colombiana es un individuo en miras de transformación y perfeccionamiento de su saber, para participar en una sociedad competitiva, se le inculca una formación competitiva y autónoma, para ejercer conocimientos que se adquieren en la “universidad”; y los cuales van acompañados de valores y principios, para hacer del profesional egresado, un ser íntegro y solidario, una pieza importante y fundamental para el cambio y desarrollo de una sociedad</p>
<p>Francisco De La Torre Zermeño Doce lecciones de pedagogía educación y didáctica 2005</p>	<p>El alumno es quien recibe la educación en una institución de enseñanza de cualquier nivel: es el actor principal del proceso de aprendizaje, que debe asumir un papel activo y responsable en la consecución de los propósitos planteados en el programa de la asignatura</p>
<p>Universidad Pontificia Bolivariana Facultad de ciencias Humanas Trabajo Social 2009</p>	<p>El Trabajador Social egresado de la UPB será un profesional íntegro capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Identificar, analizar e interpretar situaciones y problemas sociales y de desarrollar respuestas acordes con el objetivo del mejoramiento de la calidad de vida de las personas, las familias, los grupos, las comunidades y las organizaciones.</li> <li>2 Trabajar con disposición y compromiso de forma interdisciplinaria y con capacidad de exponer con claridad sus criterios acerca de los asuntos que competen a la profesión.</li> <li>3 Buscar nuevas propuestas científicas y tecnologías que le permitan desarrollarse en un proceso permanente de aprendizaje y de crecimiento en su desempeño profesional.</li> <li>4 Crear, administrar y desarrollar servicios de bienestar social.</li> <li>5 Formular, ejecutar y evaluar políticas sociales.</li> <li>6 Atender problemas de interacción e inclusión social.</li> <li>7 Desarrollar procesos investigativos.</li> </ol>
<p>Universidad De Antioquia Facultad de ciencias Humanas Trabajo social 2010</p>	<p>Los trabajadores sociales egresados de la Universidad de Antioquia, están en capacidades y competencias para proyectarse social y laboralmente con el siguiente perfil: - Con capacidad para hacer análisis comprensivos de la realidad social en los diversos contextos. - Comprometido con la construcción de propuestas para el desarrollo humano y social. - Con actitud y capacidad para el trabajo en equipo interdisciplinario, intersectorial e interinstitucional. - Con capacidad para el diseño, desarrollo, evaluación de metodologías y estrategias para la interacción social. - Con competencias y habilidades para la gestión social del desarrollo.</p>
<p>Javier Iván Toro, María Eugenia Villa, Jaime Saldarriaga, Clara Elena Serna, María Aidé Tamayo Una Escuela con Sentido 2003</p>	<p>La población estudiantil vive en un mundo globalizado recibiendo estímulos exteriores de manera simultánea, sin tener mucho tiempo ni posibilidades de discernir que les sirve y para que (...) en los espacios escolares se puede decir que los jóvenes han sido invisibles (...) tampoco cuentan con espacios suficientes para canalizar sus preguntas y sueños.</p>
<p>Alicia Torres Muñoz Características del estudiante universitario tomado de: <a href="http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/106">http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/106</a></p>	<p>Se pretende hacer una sencilla evaluación comprensiva del estudiante universitario colombiano actual, a la luz de la realidad observada directamente durante 20 años en el diario quehacer de la docencia universitaria; y por supuesto</p>

54/8173/1/Características%20del%20estudiante.pdf 1990	fundamentada en los conceptos de respetables "pensadores y maestros" del mundo universitario entre los cuales se destacan prioritariamente los certeros planteamientos del sociólogo colombiano, investigador y profesor universitario, Dr. Fabio Hernández Díaz, los cuales concuerdan totalmente con la naturaleza y las necesidades del estudiante.
Experiencias en las escuela de arte de Uniminuto, un acercamiento a la didáctica específica en educación artística Mónica Bibiana González Cuervo 2010	Construir el discurso pedagógico a partir de los principios de la didáctica general y su relación con la didáctica específica a partir de experiencias en la escuela de arte de Uniminuto.
Marta Mercedes Fernández Guerrero, Marías Escolástica María Gómez, Marco Antonio Chico Ruíz Formación del profesor para una enseñanza diferenciada 2010	Formación integral: No se puede pretender que el estudiante posea una formación integral si el profesor no la posee. Ya que no se da de lo que no se tiene
Paula Botero Carrillo, Ana Yudy Morán Matiz y Rigoberto Solano Salinas Fundamentos conceptuales del CED 2010	En Uniminuto se propenden metodologías de aprendizaje en las que se viva lo que es una sociedad incluyente, equitativa y justa, es decir, metodologías, plurales, tolerantes, respetuosas y constructivas, en donde la opinión, el sentir, el reflexionar y el cuestionar cobren vida y sean inherentes al proceso formativo.
Francisco Cajiao R Vida escolar en Colombia: ¿alumnos problema o maestros problema? 1989	En general la investigación educativa más generalizada ha girado alrededor de dos enfoques metodológicos: métodos de carácter positivo y métodos de carácter especulativo.
Miriam Reina, Mireya Gutiérrez y Olga Patricia Moritz Álzate Vida escolar en Colombia: ¿alumnos problema o maestros problema? 1989	Se hace urgente convocar a los maestros a profundizar sobre su propia práctica, haciendo observaciones sistemáticas y planteando nuevas alternativas que surjan desde el propio contexto escolar.
Rafael Ávila Penagos Conversaciones pedagógicas: La investigación acción pedagógica -IAPE-. ¿Una modalidad de la investigación sociocultural, o un dispositivo pedagógico? 2008	Se ponen en relieve dos resultados, pedagógica y políticamente significativos: sacar al maestro de su aislamiento en el aula para integrarlo en el colectivo, y sacar la práctica pedagógica de un ámbito privado para trasladarla a un ámbito público. Su autor cierra el texto con una pregunta: ¿cómo conceptualizar la IAPE? ¿Cómo una modalidad de la investigación sociocultural, o como un dispositivo pedagógico?
José Iván Bedoya Pedagogía ¿enseñar a pensar? 1998	Plantear la relación de la pedagogía con el saber o con los saberes en el contexto académico de la universidad exige hacer previamente un examen riguroso de ciertas condiciones teóricas y metodológicas, lo mismo que precisar el marco epistemológico en que se debe llevar a cabo dicho análisis.
Alicia Lara Coral Aprendizaje autónomo para estudiantes universitarios 2008	El libro busca reflexionar acerca de la necesidad de formar la autonomía del aprendizaje, a través de la búsqueda de elementos sustanciales relacionados con su naturaleza, dimensiones, fases y estrategias
Luis R. Acosta Bautista La recreación: una estrategia para el aprendizaje. 2002	La recreación puede convertirse en una importante herramienta educativa capaz de generar aprendizajes significativos en la escuela básica ya que ofrece la oportunidad de adquirir conocimientos al mismo tiempo que se disfruta de ellos
Santiago Alberto Vélez Álvarez La Regionalización en UNIMINUTO sedes, centros regionales y CERES.	Para Uniminuto, el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona debe incluir en el proceso formativo los componentes que tengan como resultado la

2012	formación profesional en competencias específicas, competencias humanas y competencias sociales (...) no se pretende formar personas sabias, sino personas prácticas, con habilidades y éticamente comprometidos.
Robert Adrey Benavides Novoa Una mirada evaluativa al proceso de las prácticas profesionales en la facultad de ciencias humanas y sociales del programa de trabajo social en Uniminuto durante el 2012 2012	Evaluar el funcionamiento del programa de las prácticas profesionales en la facultad de Ciencias Humanas y Sociales del programa trabajo social en Uniminuto
Héctor Cortés Serrato, Arnaldo Abad Pajaro Mendoza Aracely Castellanos Ospino Docencia Universitaria 1999	La universidad tiene una gran influencia sobre la familia, y debe generar valores y normas que permitan perpetuar los esquemas centrados en el ámbito familiar como forma de mantener estructurada la sociedad
El Congreso de Colombia Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 CAPÍTULO IV <a href="http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf">http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf</a>	Artículo 16. Son instituciones de Educación Superior:  a) Instituciones Técnicas Profesionales.  b) Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas.  c) Universidades.
Ministerio de educación PeriódicoAltablero 2009 <a href="http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html">http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html</a>	El aprendizaje en un espacio más amplio que el escolar, concibe la educación como un proceso permanente durante toda la vida y en diferentes espacios vitales. Para el sistema educativo, destaca la importancia de que la función de la escuela debe trascender más allá de dar unos conocimientos hacia el desarrollo de destrezas y habilidades, actitudes y valores que se hagan evidentes en la interacción con otros, en contextos específicos.
Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humana Volumen 3 Alcaldía mayor de Bogotá (SF) Bogotá humana	Esta cartilla para la formulación, implementación y sostenibilidad de los ambientes de aprendizaje en el marco de la reorganización curricular por ciclos tiene como propósito que Los docentes y directivos docentes usuarios de la cartilla puedan: Reconocer, Aprender, Apropiar y Fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.
Francisco De La Torre Zermeño Doce lecciones de pedagogía, educación y didáctica 2005	Es de vital importancia crear una atmósfera adecuada en el aula, es decir, un ambiente agradable; esto es esencial para cualquier grupo social y en particular para un grupo de escolares; de una buena atmósfera en el aula, dependen grandes logros en términos de unión y participación.
AngelaMariaJiménez Avilés Educación y Pedagogía: La escuela nueva y los espacios para educar 2009	La escuela nueva no solo transforma la forma de enseñar, sino que requiere nuevos espacios para facilitar la adquisición del conocimiento.
Beatriz Elena Flores Montoya Revista Quid: el papel del docente en los procesos de innovación. 2009	El docente es considerado el protagonista principal de los cambios en el acto educativo, como consecuencia de una reflexión voluntaria de sus papel en la construcción de nuevos espacios que se reflejen en el fortalecimiento de un escenario cada vez más renovado y motivador para quienes se acercan en una actitud abierta al conocimiento
Luis R. Acosta Bautista La recreación: una estrategia para el aprendizaje. 2002	La participación del hombre en actividad recreativa para el disfrute de su tiempo libre con llevan a un proceso educativo de educación de suma importancia, por cuanto este se convierte en un laboratorio vivencial de experiencias de aprendizaje (...) El individuo aprende en la medida en que se siente satisfecho y complacido.
Javier Iván Toro, María Eugenia Villa, Jaime Saldarriaga, Clara Elena Serna, María Aidé Tamayo Una Escuela con Sentido	Nuestro proyecto quiere hacer de las instituciones, espacios preventivos. Por ello se crean y se fortalecen centros de interés creativos que permitan a los estudiantes hacer libremente sus propias búsquedas, en sus potencialidades,

2003	gustos, sensibilidades, construir sus propios argumentos y reflexiones, así como confrontar sus concepciones, juicios, opiniones y actitudes frente a los otros, frente así y frente a las ofertas que el medio social les hace
Escuela Pedagógica Experimental El ambiente educativo y conocimiento y cultura 4 Planteamientos en la Educación 2000	Pocas veces hacemos alusión a lo que constituye el ambiente educativo; a esa red viviente, agenciadora de ideas, afectos y acciones que podría constituirse en factor determinante en formación del estudiante si proveyese y posibilite al niño la exploración y el enriquecimiento de las experiencias necesarias para la construcción de un marco de acción vital
Corporación Universitaria Mímino de Dios Escenarios de referencia del maestro Bogotá 2003	Plantea una reflexión acerca del ejercicio de la docencia en Colombia. Es necesario trazar nuevos senderos. Es una propuesta metodológica y conceptual, centrada en el contexto en que se presenta la educación en Colombia.
Ana Susana Cantillo Orozco Docencia universitaria 1999	El docente como coordinador del trabajo que tiene lugar en el aula, debe tener en cuenta la importancia e influencia de la comunicación puesto que es la acción que facilita la existencia y el desarrollo de las relaciones entre las personas.
Marta Mercedes Fernández Guerrero, Marías Escolástica María Gómez, Marco Antonio Chico Ruíz Formación del profesor para una enseñanza diferenciada 2010	“La enseñanza universitaria constituye un espacio de actuación con escasa identidad profesional. Aunque nos sentimos y nos definimos como –profesores/as universitarios/as- no nos hemos preparado realmente para serlo” Zabalza
Ken Bain Lo que hacen los mejores profesores universitarios 2007	Un verdadero docente es aquél que vive para animar a sus estudiantes a encontrar su propia creatividad
Yolanda Lira Docencia Integral 2013	Entre los docentes existen perfiles vagos de conciencia emocional, con pocos conocimientos previos y comprensivos de la educación, como la inteligencia y la competencia emocional como referentes para el mejoramiento pedagógico.
Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas Estrategias docentes para un aprendizaje significativo 2010	En Latinoamérica generalmente los profesores son profesionales que provienen de diversos campos disciplinarios (...) no han sido enseñados a enseñar.
Santiago Alberto Vélez Álvarez La Regionalización en UNIMINUTO sedes, centros regionales y CERES. 2012	A diferencia de otros centros de educación superior donde el docente debe soportar parte de su labor en la publicación de libros, artículos, la realización de una investigación entre otros. El docente se centra en transmitir procesos de enseñanza-aprendizajes
Educación social El Mímino de Dios: Una Experiencia y un Modelo 2007	Los educadores son artistas (actores) que producen obras acabadas, perfectas (Fullan, 1983:19). El que conoce de educación es un pedagogo; quien posee el arte de educar es un educador ( <i>sophoi</i> ).
Paula Botero Carrillo, Ana Yudy Morán Matiz y Rigoberto Solano Salinas Fundamentos conceptuales del CED 2010	El docente Uniminuto es sin duda el agente que propicia los cambios de actitudes en los estudiantes y otros estamentos de la vida universitaria, pues es un mediador un gestor de saberes.
Página web Uniminuto Perfil del docente. 2010	El docente Uniminuto debe educar con el ejemplo y criterios de justicia y equidad, ser abierto al diálogo como base de una comunicación efectiva, tener actitudes éticas en el desarrollo de sus funciones, generar ambientes de diálogo y concertación con sus estudiantes y distinguirse por buena presentación personal.

### **1.3. Contextualización.**

El campo de muestra para la investigación será Uniminuto seccional Bello. La cual se encuentra ubicada en la zona nororiental del Valle de Aburrá, sector Zamora, Bello. Dicha universidad oferta el programa de trabajo social desde el año 2003 con registro calificado para el municipio de Bello desde el año 2008, momento hasta el cual había ejercido con el registro de la sede principal ubicada en Bogotá. Según Castro M. D, tiene una gran población estudiantil conformada principalmente por mujeres. La mayoría de las personas que allí estudian oscilan entre los 19 y 65 años de edad y viven en el municipio de Medellín; sin embargo la universidad cuenta con estudiantes que se desplazan desde todos los sectores del Valle de Aburrá. (“Propuestas curriculares que fundamentan la formación de profesionales del programa de trabajo social en Colombia” p. 20).

Cabe destacar que el énfasis y los principios orientadores de la institución que, a propósito, son los que la han acompañado desde el inicio de su consolidación, hablan en el sitio web oficial de la universidad de “Ofrecer Educación Superior de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible”. La intención de la universidad cuando se refiere a esa integralidad va orientada a la razón de ser del Minuto de Dios que es la de promover el desarrollo social y la solidaridad para combatir la pobreza y la desigualdad social.

Consiguiente a esto en el 2011 es nombrado como Rector General el Dr. Leonidas López Herrán y después de 20 años, la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO ha implementado una reforma integral de sus normatividades, las cuales fueron aprobadas por el Consejo de Fundadores según Acuerdo No 092 del 27 de febrero de 2009 además de ser ratificadas por el Ministerio de Educación Nacional según Resolución No 1770 de 2009, en la que se establece finalmente que UNIMINUTO puede ejercer sus labores como una Institución Universitaria, según lo

establecido por la Ley 30 de 1992.

De ahí que esta Corporación Universitaria funciones como un sistema multi-campus, con una sede central (Bogotá), una seccional (Bello) y extensiones regionales organizadas como rectorías o vicerrectorías, denominadas sedes, que operan centros regionales, centros tutoriales y Centros Regionales de Educación Superior (CERES), estas se expanden por todo el territorio Colombiano como una red que integra docencia, investigación y proyección social a las comunidades que atiende en las diferentes regiones del país, para promover su desarrollo integral, al decir integral se entiende como, esa intervención no solo desde el área de la educación, si no con implementación de proyectos sociales, que nacen desde la reflexión educativa, sobre el entorno en el que está presente la universidad UNIMINUTO. (UNIMINUTO, 2016, prr. 21)

Actualmente UNIMINUTO, ofrece programas educativos diversificados a una población cercana a los 120.000 estudiantes en diferentes partes de Colombia:

Pregrado: técnico profesional, tecnológico y universitario. Postgrado: especializaciones universitarias y maestría. Articulación con la educación media. Formación para el trabajo y el desarrollo humano tanto académico como por competencias. Educación continuada: diplomados, eventos, cursos y seminarios. (UNIMINUTO, 2016, prr. 24)

#### **1.4. Justificación del proyecto.**

La realización de la presente investigación permitirá reflexionar acerca de las herramientas metodológicas desde las cuales se están formando a los y las trabajadoras sociales en la universidad Minuto de Dios Seccional Bello, y el impacto que están teniendo éstas en la relación sujeto/ objeto de intervención y el profesional, es decir, en la intencionalidad de la práctica, teniendo en cuenta que el método educativo institucional está fundamentado en la Praxeología y que en la actualidad se habla de la promoción de seres integrales(lo que hace indispensable que se centre la atención en las capacidades individuales.) pues busca es dar cuenta de si esas herramientas que se

construyen dentro de los diferentes ambientes educativos, entre profesores y alumnos, sí están siendo coherentes con el método mencionado anteriormente y los debates actuales acerca de la concepción del ser humano y la labor del trabajador social.

En este orden *Herramientas para la intervención en ambientes educativos de los estudiantes y docentes de Uniminuto seccional Bello desde el programa de trabajo social*, se construye desde *esa hambre* como estudiante de encontrar dinámicas pedagógicas creativas y de reflexión no de repetición y enunciación de una responsabilidad de ser críticos, sino una puesta en acción en los espacios educativos de la conciencia crítica que tanto se espera de estudiante. Pues ser críticos se convirtió más que un estilo de vida, una cuestión en moda y al estar en un ambiente educativo como lo es la universidad, se convierte en un requisito, el no tomar el contenido sin primero analizarlo, reflexionarlo y re-crearlo.

Considerando que esa crítica requiere un proceso evolutivo y de re-construcción constante, el cual permite una creación de métodos contextualizados y llenos de elementos que permiten incluir las pluralidades en el aula, pluralidades, que no solo se refieren a estudiantes, sino a esa vida cotidiana del docente, que también afecta y aporta a la construcción de saberes, aplicables y no aplicables que generan una conexión muchas veces necesaria en la dinámica pedagógica, que por más que se quiera llenar de tecnicismos y procesos estructurales, siempre se debe recordar, que son interacciones humanas, con la complejidad que ya estas traen consigo.

En contraste *esa hambre* de la que se habló anteriormente, crece desde la experiencia que se tiene en UNIMINUTO Seccional Bello, por lo mismo, todo el proceso de este trabajo se llevara a cabo en dicha institución, incluyendo a docentes y estudiantes en la construcción de la misma, implementado el método de participación e inclusión que se debe de dar no solo en los procesos de investigación sino en los

procesos de educación y de construcción de saberes, sin olvidarse del soporte en supuestos teóricos, a la hora de construir argumentos en el momento de la recolección de la información.

De ahí que esto se hace más que para cumplir con la institucionalidad, para calmar ese afán de dar respuesta a cuestionamientos contruidos a lo largo del proceso educativo en UNIMINUTO Seccional Bello; se hace por esa necesidad también de cerrar ciclos que permitan ampliar conceptos precisos, para así desligarse de esa educación tradicionalista que se aferra a lo que se es y se hace, es en específico una catarsis, en la que se pretende generar un reflejo de lo que finalmente se aprendió y se construyó mediante preguntas, respuestas y más preguntas.

Pues pareciera que en UNIMINUTO Seccional Bello, hay un interés particular por crecer estructuralmente y demostrar que se está a la altura de otras universidades, hay una preocupación por vestirse de seda mientras se limpia un desastre, esto sin ánimo de señalar malos y buenos, educadores o educandos, parece indispensable señalar metodologías, técnicas y prácticas de estos actores que más que generar la tan nombrada innovación generan retroceso en un ambiente lleno de edificios, bien dotados. Este interés de la universidad colombiana en someterse a procesos de acreditación, se debe a intereses más económicos que políticos, intereses de ganar en una competencia por prestigio y reconocimiento que al fin y al cabo son todas características superfluas, que aunque pretenden alcanzar cada rincón de la práctica educativa, no son más que simples maquillajes para un sistema dolido y manoseado por intereses económicos.

Indiscutiblemente, cuando se genera el interrogante sobre los aportes de esta investigación, es difícil entregar una lista puntual de lo que este trabajo va a entregar como devolución de un proceso impuesto por la institución, sin embargo desde el inicio se pensó este trabajo como un aporte y un espejo, que no solo pretende reflejar la

investigadora, sino, las prácticas educativas a las que se hace tanta referencia y su necesidad de innovación y contextualización con el entorno general y específico.

Separte de que desde el aula, con el ejemplo y la creatividad se puede llegar a impartir más conocimientos que simples supuestos teóricos que en vez de ser herramientas de clase, se convierten en el centro de ellas, por ello los estudiantes y docentes creen más importante repetir un montón de citas bibliográficas pocas contextualizadas que crear sus propios argumentos a raíz de lo leído desde la observación sensible en el propio contexto. Pues se da más valor en el ambiente educativo a lo repetido que a lo meramente creado a partir de las subjetividades construidas por lo que se es como persona, estudiante, docente, amigo y trabajador social.

Ahora, la cuestión es sobre la importancia que tiene de este trabajo desde lo personal lo cual permite de cierta manera el espacio para demostrar lo aprendido, para descubrir lo que finalmente luego de años de reflexionar y de generar un sinnúmero de preguntas, se puede dejar ser y convertir en párrafos y textos, esperando que alguien lea y pueda apreciar su evolución, en lo que de alguna manera generó un cambio luego del paso por la institucionalidad y la vida.

Sobre todo, no se pretende el ser arrogante, pero este trabajo también puede ser importante para la universidad UNIMINUTO Seccional Bello, en general ya que se pueden reflejar desde una mirada idealista y caprichosa, en la que no se pretende nada más que generar reflexión frente a un tema del día a día que se ha naturalizado, por ese afán que genera la producción en masa y el ideal que ha vendido la globalización donde cantidad es mejor que calidad.

Por ello, generar una aplicación concreta, no es el objetivo principal, sin embargo, aquellos que tengan la paciencia de leer este estudio y generen una reflexión

que vaya más allá del simple reconocimiento y de alguna manera lo lleven a la acción, me refiero a esa reflexión, generara esa aplicación que le dará vida a estas letras que por ahora, están a la espera de quien las despierte.

En concreto, el ideal pues, sería poder asegurar que este trabajo ayudaría con certeza a mejorar situaciones en UNIMINUTO Seccional Bello o a cambiar prácticas pedagógicas, pero eso más que ser la decisión de la investigadora, es de aquellos lectores, que generan la interpretación de lo leído desde la reflexión personal e individual, dándole así, desde su subjetividad, un propósito a lo investigado.

### **1.5. Pregunta problematizadora.**

¿Cuáles son las herramientas metodológicas para la intervención utilizadas por los estudiantes y docentes desde el programa de trabajo social en UNIMINUTO Seccional Bello dentro los diferentes ambientes educativos como son el aula, las agencias de práctica, la vida cotidiana, la calle?

#### **Subpreguntas:**

- ¿Cuáles son las herramientas metodológicas de formación propuestas por Uniminuto seccional Bello en su modelo educativo?
- ¿Cómo es la metodología usada por el docente de trabajo social de Uniminuto seccional Bello?
- ¿Cuáles son las didácticas pedagógicas utilizadas por docentes en los diferentes ambientes educativos: aula, centro de práctica y vida cotidiana?
- ¿Cuál es el perfil del estudiante de trabajo social de Uniminuto seccional Bello?

### **1.6. Alcance de la investigación**

De acuerdo con César Augusto Bernal Torres (2010) en el texto *Metodología de la*

*investigación*, toda investigación debe delimitarse para facilitar su viabilidad, en el tiempo, en el espacio, con relación al tema y en los recursos disponibles.

- Limitaciones de tiempo: la investigación se realiza como ejercicio académico durante el primer semestre del año 2017, debiendo ser entregado el 3 de mayo de este año.
- Limitaciones de espacio: la investigación se realizará teóricamente durante el desarrollo de la asignatura *opción de grado* del programa Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO seccional Bello y la práctica investigativa, donde se verificará lo propuesto en sus objetivos se realiza con docentes y estudiantes de la universidad.
- Limitaciones de recursos: los recursos financieros necesarios para la investigación serán sufragados por la investigadora.
- Delimitar el tema: más que generar unas herramientas dirigidas al cambio en las prácticas educativas, esta direccionada, a develar las herramientas ya existentes, analizándolas desde el modelo educativo que posee la universidad y desde la experiencia personal de la investigadora como estudiante de Trabajo Social, esto se llevara a cabo con docentes y estudiantes de Trabajo Social, en la faculta de Ciencias Humanas, UNIMINUTO Seccional Bello.

### **1.7. Enfoque, paradigma y tipo de investigación.**

- Enfoque: Cualitativo.
- Paradigma: hermenéutico
- Tipo de investigación: Investigación - Acción - Participación (IAP)

Esta investigación se adhiere al enfoque cualitativo pues se pretende entregar un trabajo orientado desde lo humano y todas las subjetividades que se generan a partir de

lo que es el ser humano y dejando a un lado, las explicaciones basadas en cifras y números que a la final desde una mirada social, no generan ninguna reflexión profunda de lo que se quiere reconocer y develar. Para esto es necesario entender que:

La metodología cualitativa se refiere, entonces, a procedimientos que posibilitan una construcción de conocimiento que ocurre sobre la base de conceptos. Son los conceptos los que permiten la reducción de complejidad y es mediante el establecimiento de relaciones entre estos conceptos que se genera la coherencia interna del producto científico. (Krause, 1995, pp. 29)

En dicha metodología además de tratar de reducir la complejidad que se da mediante la interpretación de subjetividades, es también la manera de relaciones identificar el porqué de ciertos cuestionamientos que se generan, cuando se trabaja desde y por la interacción social; en palabras de Martínez (2006) “de esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades humanas, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. (Martínez, 2006, p. 24).

*Paradigma:* hermenéutico:

Este paradigma nos permitirá construir un punto de partida, en el que se reflexionara de una manera científica, empezando por lo macro para poder llegar a lo micro desde la reflexión constante y el análisis serio de los procedimientos en general de la investigación, además de la interpretación de la información recolectada a lo largo del trabajo a partir de un supuesto general de la educación, puesto que:

Asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para el sistema educativo, en su conjunto, que fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. (Ramírez, 2008, p. 36)

*Tipo de investigación:* Investigación Acción Participativa - IAP

Porque se origina en necesidades generadoras de prácticas participativas e inclusivas; se pensó para esta investigación un tipo acorde con esas dinámicas sociales que se generan en la institucionalidad, por lo que era necesario enfocarse en que los

docentes y estudiantes, pudieran participar sin censura alguna, sobre los procesos pedagógicos vivenciados en la universidad, esto obedece a que:

La Investigación Acción Participativa - IAP: la cual hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método. (Anisur y Fals Borda, 1983, p. 81).

Por ello este proceso abierto de vida requiere un trabajo riguroso, una búsqueda constante y crítica de lo que se puede encontrar no solo en conceptos teóricos, sino también en la constante relación entre teoría y la comunidad con la que se trabajó, fomentando más que todo una participación activa, de modo que la investigación no sea una construcción solamente del investigador, sino que esta sea una construcción colectiva, más contextualizada e integral. Pues:

La IAP propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentí-pensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados. (Fals Borda: 1987, p. 5)

Esta combinación y acumulación selectiva del conocimiento supone un trabajo arduo y crítico, ya que al trabajar tan directamente con las gentes, las subjetividades pueden convertirse en un enemigo a la hora de objetividad la investigación para fines académicos, sin embargo, este trabajo es propiamente del investigador a la hora de hacer el análisis y las conclusiones de la información recolectada.

## **2. Definición de objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

Develar las herramientas metodológicas de formación utilizadas por los estudiantes y docentes desde el programa de Trabajo Social en Uniminuto seccional Bello dentro los

diferentes ambientes educativos como son el aula, las agencias de práctica, la vida cotidiana, entre otros-

## 2.2. Objetivos específicos.

- Conocer las herramientas metodológicas de formación propuestas por Uniminuto seccional Bello.
- Comparar las propuestas metodológicas planteadas por el modelo educativo de Uniminuto, con las usadas por los docentes de Trabajo Social en Uniminuto seccional Bello.
- Describir el impacto de las didácticas pedagógicas utilizadas por docentes y estudiantes en los diferentes ambientes educativos: aula, centro de práctica y vida cotidiana

## 2.3. Categorías iniciales

*Tabla No 2: Categorías de análisis*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS
Herramientas metodológicas de formación	Técnicas y métodos, modelo educativo
Docente y estudiante Uniminuto	Metodología Trabajo social Uniminuto
Ambientes educativos	Didácticas pedagógicas, el aula, las agencias de práctica, la vida cotidiana

## 3. Marco Referencial de la investigación

### 3.1. Marco filosófico – antropológico

Se parte de un presupuesto antropológico fundamental: la persona humana es un ser praxeológico, es decir, un individuo que actúa, que reflexiona sobre su actuar, que busca mejorar sus acciones y en últimas ser auténticamente humano. Consiste entonces, en

buscar incansablemente, una y otra vez, la fórmula de la vida humana. La siguiente cita de Hannah Arendt (1993) nos permite entender mejor todo esto:

Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento [...]. A dicha inserción no nos obliga la necesidad, como lo hace la labor, ni nos impulsa la utilidad, como es el caso del trabajo. Puede estimularse por la presencia de otros cuya compañía deseemos, pero nunca está condicionada por ellos; su impulso surge del comienzo, que se adentró en el mundo cuando nacimos y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. Actuar, en su sentido más general, significa tomar una iniciativa, comenzar [...] poner algo en movimiento [...]. Debido a que son *initium*, los recién llegados y principiantes, por virtud del nacimiento, los hombres toman la iniciativa, se aprestan a la acción [...] Este comienzo no es el mismo que el del mundo, no es el comienzo de algo sino de alguien que es un principiante por sí mismo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse el hombre, no antes [...]. (Hannah Arendt, 1993, p.201).

Por eso, por la capacidad de acción, somos sujetos libres, o mejor, condenados a la libertad, obligados a elegir; porque actuar humanamente no es cumplir un programa predeterminado, al contrario, es contar siempre con lo imprevisto.

Para Foucault el sujeto es el resultado de práctica social, esto se entiende desde la cita de *Notas para leer el Sujeto en Foucault desde América Latina* (2007):

Así, el sujeto es resultante y proceso de su propia actividad teórico-práctica, es decir, de la actividad onto-creadora de cada uno de los diversos actores sociales, que supone el desarrollo de múltiples procesos de concientización de los actores-sujeto, que son, en gran medida, de auto-concientización, y que implican el desarrollo de procesos simultáneos de reflexión sobre su experiencia. (Foucault, 1996, p.50, citado por Torres, 2007, p.4).

Así pues entendemos por actor social, el conjunto de diversas experiencias y roces con otros y la construcción que se desglosa de toda estas vivencias con y por el otro. Ya que como Arendt menciona, el actor/sujeto siempre se verá permeado por un sistema, por lo que: “Debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente un ‘agente’, sino que siempre y al mismo tiempo es un paciente”. (Arendt, 1993, p. 213).

Se entiende paciente en términos de una persona que necesita ayuda, que

necesita ciertos instrumentos para la construcción de saberes o de prácticas que apunten a su emancipación y su encuentro con la libertad mental y espiritual, paciente también se puede entender como ese sujeto que necesita de cierta intervención, ya que hay cierto diagnóstico que genera una preocupación que llama al actuar, al reflexionar y crear para de alguna forma subsanar esa molestia.

Desde Uniminuto se propone una metodología, con la cual se pretende intervenir ese plantel educativo, de una manera participativa y emancipadora de los actores/agentes que representan el componente educativo.

La praxeología desde sus fases (ver, juzgar, actuar y la devolución creativa) plantea una ruta la cual apunta a la generación de un pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes y docentes, lo cual en palabras del padre Carlos Juliao Vargas (2001).

.... 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. Por el tipo de análisis que realiza, pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. (Vargas, 2001, p. 14)

Esta eficacia liberadora depende de procedimientos que como se dijo en el párrafo anterior, se explican en cuatro fases puntuales, propuestas por Juliao Vargas, quien apoyado en los pensamientos de Arendt entre otros, propone un método estructurado no ligado a un orden cronológico, sino más bien en la construcción de una reflexión alrededor de ellos y volver siempre a las diferentes etapas generando una deconstrucción de lo anteriormente construido, desde el análisis continuo.

Estas fases son explicadas por Vargas (2001) así:

La fase del VER: Esta es una fase de exploración y de análisis/síntesis (VER) que responde a la pregunta: ¿qué sucede? Es una etapa fundamentalmente cognitiva, donde el profesional/ praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica profesional y trata de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. (Vargas, 2001, p. 15)

Esta es la fase de la observación, del primer acercamiento a la comunidad, al sistema en específico, en el que se ve objetivamente lo que está aconteciendo, se mira al otro sin ningún juicio ya que luego está, la fase del JUZGAR, en la cual se pregunta por una reacción ya que:

Es la fase de reacción (JUZGAR) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse? Es una etapa fundamentalmente hermenéutica, en la que el profesional/praxeólogo examina otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualiza y juzga diversas teorías, con el fin de comprender la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. Es la fase paradigmática, pues le corresponde formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación (fase empírica o experimental), los paradigmas de la praxis, es decir, los modelos transferibles de acción que permitan que otros practicantes la puedan realizar. (Vargas, 2001, p. 17)

Este juicio que se genera en esta fase, ayuda al profesional a comenzar a pensarse como profesional, de qué manera se generan procesos contextualizados que generen un impacto positivo, a pensarse la situación problema que con anterioridad se observó, pero que ahora se le da una fundamentación más crítica y analítica, todo esto para luego encontrarse con, la fase del *Actuar*, en la que supone se supone una acción, una respuesta al interrogante:

(...)¿Qué hacemos en concreto? Es una etapa fundamentalmente programática, en la que el profesional/praxeólogo construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas, previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. En esta etapa la praxeología instruye y guía la praxis (...) se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas, estrategias o tácticas venidas de fuera. (Vargas, 2011, p.20)

Aquí es donde se pone en práctica todo ese observar y todo ese juicio reflexivo que se generó, esta fase supone creatividad y constante cambio, ser maleables en cuanto a las circunstancias que se presenten, entendiendo que cualquier tipo de grupo social o comunidad, están eternamente condicionados al cambio, al movimiento, por ello, la cuarta fase nos llama a hacer esa entrega a la comunidad de una forma innovadora. La fase de la *Devolución Creativa*:

Es la de la reflexión en la acción (DEVOLUCIÓN CREATIVA). Es una etapa fundamentalmente prospectiva, que responde a la pregunta: ¿qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del profesional/praxeólogo; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación. Ella pretende un actuar y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro posible. (Vargas, 2001, p. 22)

Estas fases se pueden generar desde una ruta circular, en la que siempre habría que volver al punto de inicio, esta metodología, más que todo se enfoca en la *acción reflexiva en la intervención social*. Por lo que a grandes rasgos Juliao Vargas enmarca las 4 fases como parte de ese todo creador, de esa metodología pedagógica/social, cuando dice:

La praxeología comienza con cierta dosis de vivencias e implicaciones (fruto de la observación: VER), y sigue luego con las reflexiones auto-críticas y críticas que juegan entre ellas (gracias a la problematización y la interpretación: JUZGAR). Entonces, se originan perplejidades y distanciamientos cruzados. Aparecen circunstancias no esperadas, dada la ambivalencia y contradicción de la vida, entonces, se trata de descubrir lo potencial que subyace oculto por las estructuras, que generalmente impiden vislumbrar lo más profundo y humano del hombre: lo insólito, lo carnavalesco, *lo mágico del saber-hacer popular*.

Pero la praxeología no culmina en un diagnóstico, sino en propuestas para la acción, en la acción misma (se trata del ACTUAR) y en las reformulaciones persistentes que ésta exige, gracias a ese proceso de evaluación y auto reflexión que hemos llamado la DEVOLUCIÓN CREATIVA. . (Vargas, 2001, p. 29)

Todo este discurso apunta a la construcción de ese sujeto como actor de su propio destino, esa educación popular que empodera y emancipa, el actor, de modo que repita ese modelo por sí mismo y genere más procesos creativos que a su vez ayuden en la construcción de liberación social, ya que como lo dice Foucault, 1996, el sujeto no es un ente inactivo, sino que:

El sujeto es un actor consciente (al menos trata) de su realidad social y de la forma como intenta operar dentro de esa situación en los límites de lo posible. Si se prefiere podemos decir, que el sujeto es ante todo socio-histórico activo: consciente de su lugar social, encarnado y desgarrado desde la historia, por tanto con una abierta opción política (transformadora/radical). (Foucault, 1996, p.51, citado por Torres, 2007)

Desde esa conciencia del actuar frente a realidades sociales como lo enuncian Foucault, de Carlos Vargas se desprende un concepto de inmortalidad de las acciones,

ya que estas deben ser pensadas creativamente, teniendo en cuenta el actuar del sujeto cambiante de modo que estas se repiten a sí mismas generando impactos reales y generacionales, por ello Arendt (1993), invita y más que invitar conceptualiza ese tarea del actuar humano, enunciando que:

La tarea y potencial grandeza de los mortales radica en su habilidad en producir cosas - trabajo, actos y palabras- que merezcan ser, y al menos en cierto grado lo sean, imperecederas con el fin de que, a través de dichas cosas, los mortales encuentren su lugar en un cosmos donde todo es inmortal a excepción de ellos mismos. Por su capacidad en realizar actos inmortales, por su habilidad en dejar huellas imborrables, los hombres, a pesar de su mortalidad individual, alcanzan su propia inmortalidad y demuestran ser de naturaleza “divina” (Arendt, 1993, p.31)

Este concepto de inmortalidad fácilmente se enlaza con el concepto de reflexión que tanto se repite en la praxeología, ya que la reflexión constante no es más que un trabajo constante, lo cual requiere esa acción creadora, pero no una acción creadora cualquiera, sino una llena de movimiento y por lo tanto permanencia en el espacio-tiempo.

## **3.2. Marco Teórico**

### **3.2.1. Marco conceptual.**

Este marco nos permitirá englobar de manera muy específica cada una de las categorías, de modo que se genere un concepto puntual que reconozca es intencionalidad de este ejercicio investigativo, a continuación se dará un significado basado en diferentes autores, sobre el concepto que se quiere, de alguna manera dejar claro al lector para luego adentrarse en un marco en el que dé se supone poner a los actores a conversar sobre las diferentes categorías, estas son: Herramientas metodológicas de formación, Docente y estudiante Uniminuto, Ambientes educativos y las diferentes subcategorías las cuales son: Técnicas y métodos, modelo educativo, Metodología Trabajo social Uniminuto, Didácticas pedagógicas, el aula, las agencias de práctica, la vida cotidiana.

Las Estrategias metodológicas de formación son vistas como ese camino hacia el cumplimiento de la intencionalidad educativa, también está condicionada específicamente a la creatividad del educador y los educandos, ya que es esta la que le da a la práctica educativa la dinámica, es aquí donde los actores pedagógicos, desarrollan, crean, reflexionan, como se impartirá el saber y como se construirá el mismo, ya que estas:

Alude al estudio de los métodos en sí, es decir, la definición, construcción y validación de los métodos como conjunto de actividades intelectuales que, con prescindencia de los contenidos específicos, establece los procedimientos lógicos, formas de razonar, operaciones, procedimientos y reglas que, de una manera ordenada y sistemática, deben seguirse para lograr un fin dado o resultado. (AnderEgg, 1999, p. 196).

Esta categoría de análisis comprende la subcategoría técnicas y métodos:

El método “se define casi siempre como el camino que conduce a un fin preestablecido. Este camino consta de un conjunto de reglas ordenadas que permiten alcanzar el fin deseado” (Aja, Albaladejo, Balada, Banda, Bartolomé, Benedicto et al. Sf. p 134) Por su parte,

La técnica es indispensable para para el método y forma parte de él. El hecho de que ambos conceptos se definen de una manera similar ha hecho que muchas veces se confundan. Las técnicas didácticas constituyen el conjunto de recursos y estrategias metodológicas que utilizan los docentes en la práctica educativa (Aja, Albaladejo, Balada, Banda, Bartolomé, Benedicto et al. s. f. p. 138)

Partiendo de que en la educación por más crítica y moderna que esta se quiera entender, necesita de esos actores que tomen la palabra y de mismo modo den la palabra, es decir, es importante dejar claro que una práctica educativa siempre tendrá unos elementos básicos, y uno de ellos es ese actor que esté dispuesto a tomar la voz y de alguna forma, animar a otros a que generen reflexiones en torno a un tema en específico, ahora bien, el docente no siempre debe ser la misma persona, sino que se debe jugar con ese papel, siendo el docente un estudiante y estudiante un docente en momentos determinados por la dinámica pedagógica, o en palabras de Freire:

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora (...) sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. (...) A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. (Freire, 2005 p. 91-92)

Es importante entender que práctica educativa no se limite solamente a un actor en la dinámica educativa, sino más bien es una construcción colectiva desde el saber y el querer saber, aunque en las instituciones se da que el educador es el responsable de esta y el estudiante se convierte solo en un oyente, está en un concepto ideal, es y debe ser una construcción entre los actores, ya este es un: “Proceso general de planificación previo al estudio de un fenómeno, ya sea para describir, comprender, explicar o transformar la realidad” (Andion, Asensio, Beltran, Feroso, Gervilla, Vara, et al, p. 1064)

En este sentido es importante entender *los ambientes educativos* no tanto como un espacio arquitectónico específico en el que solamente se imparte educación, aunque estos si son directamente pensados para este objetivo, sin embargo esta categoría se refiere a esos otros ambientes, en lo que no está formalizado el objetivo pedagógico pero que sin embargo, implícitamente se prestan para dinámicas educativas y pedagógicas, desde la vivencia cotidiana y el ser social no meramente científico, sino desde las interacciones y construcciones empíricas del entendimiento de la vida. Por lo que como nos enuncia Altablero.

El aprendizaje en un espacio más amplio que el escolar, concibe la educación como un proceso permanente durante toda la vida y en diferentes espacios vitales. Para el sistema educativo, destaca la importancia de que la función de la escuela debe trascender más allá de dar unos conocimientos hacia el desarrollo de destrezas y habilidades, actitudes y valores que se hagan evidentes en la interacción con otros, en contextos específicos. (Altablero, sept-oct 2009, prr. 9)

Al hablar de ambiente, también se encuentran de alguna forma esos entornos, con los que no se refiere precisamente a localidades, sino más bien de la interacción

generada en el momento que se imparten saberes, por ello este concepto se toma como un sinónimo cuando:

La autora señala tres entornos en los que se produce el aprendizaje: enseñanza directa (por ejemplo, mediante conferencias, cursillos, seminarios, consultas). Aprendizaje en la escuela (por ejemplo, mediante la colaboración de los compañeros, los críticos amistosos, la revisión de la calidad, la evaluación, la investigación-acción, la evaluación de carpetas de trabajo, el trabajo conjunto sobre las mismas tareas). Aprendizaje fuera de la escuela (por ejemplo, mediante redes de reforma, colaboraciones entre escuela y universidad, centros de desarrollo profesional, redes temáticas y grupos informales). (Day, 2005, p.15)

La reflexión pedagógica, ya comentada anteriormente, se refiere a la crítica constante no solo del modelo educativo, sino de lo que se cree saber y de lo que se está tratando de entender, por ello está condicionada a todos los actores inmersos en alguna práctica educativa pues:

(...) Reflexionando se va cada vez más comparando, realizando un proceso educativo dinámico, continuo, generador de nuevas prácticas, las cuales a su vez deberían ser sometidas a nuevos análisis y reflexiones sobre los resultados alcanzados. El proceso repetido de reflexión lleva a una educación que no es de ojos vendados, que no es unidireccional e impositiva. La reflexión al interior del hecho de enseñar y aprender permite el crecimiento integral del maestro y del alumno, enriquecimiento que causa un mayor desarrollo del conocimiento, una génesis del proceso investigativo y una mayor generación de información, todo lo cual permite que la práctica educativa se convierta en praxis pedagógica. (Monterrosa, 1999, p. 22)

Aquí se impone generar una reflexión en cuanto al papel del estudiante en la práctica pedagógica, sin embargo por ahora solo se quiere englobar de una manera general como se ve al estudiante en Colombia y como este se ve permeado por el contexto que le ofrece el país directamente.

El estudiante en la sociedad educativa colombiana es un individuo en miras de transformación y perfeccionamiento de su saber, para participar en una sociedad competitiva, se le inculca una formación competitiva y autónoma, para ejercer conocimientos que se adquieren en la “universidad”; y los cuales van acompañados de valores y principios, para hacer del profesional egresado, un ser íntegro y solidario, una pieza importante y fundamental para el cambio y desarrollo de una sociedad. Roldán, 2010, p. 65

También se dan diferentes miradas de lo que es el estudiante desde la educación

tradicional y desde lo que sería el ideal al estar en la posición de ser necesitado de un guía para el aprendizaje, en mejores palabras:

Mientras en la concepción “bancaria”-permítasenos la insistente repetición- el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso. La tendencia entonces (...) de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción. (Freire, 2002, p.96)

### 3.2.2. Marco histórico

Se genera un marco histórico en el que se desglosan las diferentes épocas de la humanidad, dando desde cada una nociones sobre la educación a lo largo del tiempo, se comenzará con el periodo greco-romano, en el que en palabras de Abbagnano&Visalberghi, la educación en este periodo en específico se daba más con la finalidad de convertirse en guerrero o escriba:

Grecia y Roma: se ha dicho con cierto fundamento que, en el curso de tales civilizaciones, en primer lugar prevalece como educación típica la del guerrero (fase dinámica, de desarrollo y expansión), y en segundo la del escriba (fase estática, de conservación y, por último, de involución) (...) Como quiera que sea el hecho nuevo, de alcance incalculable, es que entre la educación del guerrero y la del escriba se inserta, así en Grecia como en Roma, la educación del ciudadano, como la expresión más típica de una nueva forma de cultura y civilización, que pertenece también a una fase dinámica, que prosigue sin solución de continuidad aquella en que predomina la educación del guerrero, pero que presenta características peculiares e inconfundibles respecto a los otros tipos de educación. (Abbagnano&Visalberghi p. 30)

Este periodo, gracias a los escribas y guerreros generan un espacio en el que se vive una democracia libre, pensada para una sociedad en específico, en la que no todos participaban, ya que se está establecido cierto orden social que dicta la separación en grupos, los cuales llegaban a acuerdos, desde lo racional, lo probable, lo contable, como nuevamente Abbagnano&Visalberghi, describen:

“Esa característica la reconocimos en el hecho de que la civilización grecorromana fue la primera y única que logró realizar formas de libre convivencia

democrática. Griegos y Romanos educaban conscientemente en el hombre la capacidad de constituirse en miembro autónomo de un Estado fundado en el derecho, donde las cuestiones comunes se discuten con el método de la persuasión racional” (Abbagnano&Visalberghi p. 199)

La educación allí también estuvo dirigida a la gimnasia y música constituyendo lo que Platón llamaba *la antigua educación*, o sea la educación tradicional de su ciudad. También en Esparta música y gimnasia eran la base de la educación, pero una y otra se entendían como materias auxiliares en la formación del guerrero.

Lo anterior es desde un contexto europeo, de inicio de las civilizaciones y de cómo desde esos tiempos se reconocía el término educación, sin embargo lo que ahora se presentará será, desde un contexto americano en la pre conquista, pues aquí según Antonio Cagua (1997) se educa de acuerdo con tradición, pues:

Según la tradición, en el país de los chibchas, mozcas o muiscas, surgieron maestros como Bochica, “el santo y el sabio”, y grandes gobernantes como nemequene, “el sublime y el magnífico”, quien “estableció por primera vez la sabia institución del perdón judicial para determinados yerros, y el de la piedad para determinadas fallas. (Cagua. 1997. Pág. 3)

La educación, se veía más como esa herencia de los dioses, y por medio de ella se establecen los gobernantes de las diferentes tribus, se ve pues, cómo la educación a lo largo del tiempo ha estado ligada a un contexto político y por ello solo quienes fueran escogidos por los dioses, para gobernar tenían ese derecho a poder saber, aprender.

Los Mayas, los Aztecas y los Incas tuvieron unas “escuelas superiores”, o Universidades indígenas, a las cuales solo ingresaban jóvenes pertenecientes a las familias de los gobernantes o de los nobles. La clase media también podía acceder a educación, pues para ellos se creó “el Telpochcalli, instituto dedicado a la formación militar. El aspirante a ingresar a estas Escuelas debía tener siete años cumplidos” (Cagua. 1997. p. 9).

Desde aquí se va perfilando la educación, como esa construcción de saberes que es solo para los más adinerados, o aquellos que pertenecían a altas clases sociales-

políticas, de empieza a ver cómo las personas en el poder son las más *educadas*, sin embargo en el cristianismo y en el medioevo, se comienza a separar el saber en diferentes categorías de estudio tales como:

Varrón (siglo I a. C.) admitía nueve de estas artes: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía, arquitectura, música y medicina. Pero al cabo de unos siglos, precisamente hacia 430, Marciano Capella, en su obra *Las bodas de Mercurio* y *La Filología* reducían las artes liberales a siete, eliminando la medicina y la arquitectura. La obra de Marciano Capella, que fue el texto fundamental durante todo el Medioevo, parte del supuesto de que las artes liberales son aquéllas que podrían ser propias de una inteligencia pura, es decir, de un ángel o de un alma incorpórea (...) Esta eliminación manifiesta netamente la orientación de la cultura Medieval, que quiso concentrarse en los aspectos espirituales del hombre (...) Por lo tanto, así como se descuidaba la investigación científica que aparecía como dirigida hacia aquel mundo exterior al que estaba ligada la sensibilidad, o sea, la parte peor y pecaminosa del hombre, de la misma forma se descuidaba o negaba en la educación todo aquello que pudiese sustraer la atención a la meditación interior para llevarlo a considerar, a estudiar y a preocuparse por lo externo, corpóreo y mundano. (Abbagnano&Visalberghi p. 140)

Desde este periodo se empezó a sustraer, ese componente espiritual de la educación, argumentando que este no era objetivo para poder reflexionar científicamente, por lo que San Agustín integró conceptos como alma, verdad, Dios, Cristo, etc. Contradiendo y tratando de exponer que lo anteriormente dicho, estaba falto de argumentos, ya que para él el saber:

No pasa del maestro al discípulo como si éste aprendiera lo que antes ignoraba; la verdad se halla presente tanto en el alma del discípulo como en la del maestro; la palabra de éste no hace más que volverla explícita, hacer que resuene con mayor claridad. Así, pues, sólo hay un maestro, el maestro interior que es la Verdad misma, o sea Dios, Cristo. En efecto San Agustín no puede aceptar la teoría platónica de la reminiscencia porque, como cristiano, no puede admitir que el alma preexiste al cuerpo y haya contemplado las ideas en una vida anterior. La suya es una teoría de la Iluminación, por la cual el conocimiento de toda verdad no sólo implica determinados signos o palabras que la ocasionan, sino también una efectiva y directa intervención divina que se realiza en nosotros como “iluminación” íntima. (Abbagnano&Visalberghi p. 148).

Mientras que en Colombia se seguía por esta misma línea ya que pocos colegios se habían construido, por lo que veía una necesidad de impartir el saber, desde la religión, desde lo que Dios decía, se debe hacer en el mundo, dado que se estaba en esa época llamada conquista, los españoles que traen a Colombia esa creencia de Dios y la

cruz, empiezan a generar estrategias para impartir una educación que se basara en esto y de ese modo ejercer el control desde el entorno del saber, del ser, a esto se debe que:

En Colombia el 3 de mayo de 1591, el presidente Antonio González escribió al Rey exponiendo la necesidad de fundar una Universidad. (...) el presidente González dice que si les daban permiso a los Jesuitas para fundar un colegio, “pronto pondrían ellos todas las cátedras hasta la teología, gratis y sin renta alguna; y después de pocos años se podría abrir la Universidad.(Cacua Prada. 1997. Pág. 25)

El arzobispo Robert guerrero “propuso la fundación de un colegio de la “compañía y aseguraba que la universidad vendría a su tiempo y sin costo alguno para el real erario”. (Cacua. 1997. Pág. 26), esto coincide con los postulados anteriores, en los cuales la educación, el saber, se entregan solamente a quienes nacieron en una familia real, la educación se sigue viendo en este punto como esa prioridad para quienes fueron vinculados, no solo con el gobierno si no con el comercio del país, desde aquí se va a empezar a observar el concepto de feudalismo, ya que aquellos que estaban “educados” o simplemente adinerados, podían subyugar y esclavizar a aquellos que no tenían educación alguna y que nacieron en una cuna humilde, por ello en esta época del feudalismo, en la cual según Abbagnano&Visalberghi, la sociedad *era casi analfabeta* ya que:

Sólo una minoría de clérigos frecuentaba las escuelas medievales, pero no por eso puede decirse que el resto de la población quedase sin educar, si bien es verdad que era casi analfabeta. Cada sociedad desarrolla las formas educativas que necesita: la sociedad medieval, de economía pobre, basada en gran parte en el trueque y de estructura política feudal, si por una parte mantenía sencillas formas de aprendizaje para los trabajadores manuales y artesanos, por la otra, en lo tocante a la sociedad de los señores y caballeros, desarrolló formas de tirocinio para la profesión de armas y reglas de vida “cortés” que se organizaron para construir la típica educación “caballeresca”. (Abbagnano&Visalberghi p. 152)

Si bien el feudalismo era una época de subyugación y esclavización, en esta se empieza a dilucidar la enseñanza de artes manuales, de saberes que no están tan ligados al marco científico, si no más a la acción creadora, un aprendizaje más desde el lenguaje del ejemplo, del procedimiento, desde el querer hacer y desde la creatividad del individuo como ser social, en estas artes manuales, se empieza de alguna forma a

reconocer el individuo que no tiene una alta posición social como un ser creador y creativo.

Luego en el Renacimiento – Humanismo, donde según Abbagnano & Visalberghi (1992), este *el humanismo, fue esencialmente una revolución pedagógica* por lo que ya no era un proceso estructural desde lo que se tiene que saber, sino que se empezó a dimensionar el hombre como un ser de múltiples aprendizajes y se empieza a concebir la educación desde ser humano que quiero aprender, de alguna manera signifique esa liberación de lo ya estructurado, aunque en palabras de Abbagnano & Visalberghi.

Breve fue, sin embargo, en la época clásica, el florecimiento de la libertad civil. La democracia antigua, limitada sustancialmente a la polis, a la ciudad, se reveló incapaz de resolver los problemas que supone la organización de grandes espacios políticos y económicos. No llegó a morir del todo como ideal, pero dejó de ser una fuerza activa, se convirtió en tema de ejercicio retórico, o, menos aún, en un recuerdo, en un puro nombre. Los dos grandes universalismos medievales ignoran casi del todo al ciudadano, sólo conocen al súbdito del Imperio y al fiel de la Iglesia. (Abbagnano & Visalberghi p. 199)

El humanismo trae consigo ese estudio del ser, de ese sistema individual, que quiere luchar en contra de todas esos poderes que de alguna forma detenían el crecimiento del ser, del ser espiritual, social y político, de ahí que:

Las soluciones que se dan a estos viejos problemas nada tienen de original: repiten las viejas fórmulas. Pero lo nuevo es el objetivo por el que se debaten los problemas mismos, y que no es otro que el de dar nuevamente al hombre la conciencia de la propia libertad, de la propia autonomía ante el mundo y ante Dios. Coluccio Salutati (...) afirma la superioridad de las leyes sobre la medicina y, en general, sobre las ciencias de la naturaleza porque aquéllas atañen a los hombres, mientras las segundas se refieren sólo a las cosas materiales. Y reconoce al hombre la libertad ante la providencia divina, así como el deber de ser activo en el mundo. (Abbagnano & Visalberghi p. 204-205)

Este deber de ser activo en el mundo, se remonta a esa necesidad de crear, no simples objetos, sino de crear nuevas dinámicas sociales, de crear desde el ideal de un mundo mejor, esta pedagogía de la libertad, que empieza a generar un sinnúmero de preguntas sobre el comportamiento humano y el cómo ser persona que contribuya a la

construcción social, tratando de desligarse de ese concepto de Dios como el centro del conocimiento, sin embargo:

Otro de los caracteres fundamentales de la educación humanística es su integridad, es decir, la tendencia a cultivar en todos sus aspectos la personalidad humana (...) pero integral no significa enciclopédico (...) las materias de estudio, las artes liberales no se estudiaban por ellas mismas, sino porque se las considera las más aptas para desarrollar armoniosamente las facultades del individuo (...) En general se reconoce también un cuarto carácter en la educación humanística, el de ser aristocrática(...) Los humanistas lograron vencer un prejuicio, o seo, el que impedía el acceso de la mujer a la alta cultura. No reconocen ninguna diferencia sustancial de ingenio entre los dos sexos y aplican a la educación de las jóvenes de alto rango métodos casi iguales a los empleados para los muchachos, llegando, en ciertos casos, a una verdadera coeducación. (Abbagnano&Visalberghi p. 213-214)

Sin embargo aunque se dio un cambio desde un pensamientocrítico, sobre la religiosidad en la educación del hombre, este seguía allí implantado ya que desde el comienzo de la educación formal la iglesia siempre tuvo ese monopolio, por ello desligarse de ella era apenas un pensamiento, que inicia con pequeños pasos como la reforma protestante ya que esta introduce un nuevo concepto puesto que:

En el aspecto pedagógico tuvo la reforma protestante una importancia decisiva, entre otras razones porque con ella se plantea por primera vez, en términos concretos, el problema de la instrucción universal, vuelta necesaria por la exigencia de que todo cristiano debe estar en condiciones de leer las Sagradas Escrituras. (Abbagnano&Visalberghi p. 253)

Esta importancia en el espíritu que animaba las dos principales ramas reformadas no debe ocultarnos la sustancial identidad de las consecuencias de la Reforma protestante por lo que se refiere a las instituciones escolásticas, o sea, que constituyó un impulso decisivo hacia:

1. La afirmación del principio de instrucción universal.
- 2 La formación de escuelas populares destinadas a las clases pobres, en todo diversas a las escuelas clásicas de las clases ricas.
3. El control casi total de la instrucción por parte de autoridades laicas.
- 4 Una creciente fisionomía nacional de la educación en los diversos países. (Abbagnano&Visalberghi p. 259).

Aunque la religión concibe la educación desde un punto de vista diferente, por medio de los movimientos religiosos fue que se empezaron a construir más instituciones

ligadas a la alfabetización de los pobres, ya que los veían como un *comando de Dios*, el poder educar a todas las personas con bajos recursos, desde allí nace ese concepto de instrucción universal, de lograr que en gran parte del planeta se supiera los comando de Cristo y para ello era necesario la enseñanza de la lectura y escritura.

Así es como el ser humano se empieza a romper en dimensiones que a la final siguen siendo parte de un mismo sistema, estas dimensiones generan diferentes líneas de aprendizaje y de saberes que aunque pueden configurarse y unirse en ciertos contextos, también pues reflejan esa multi-acción a la que el hombre por su naturaleza adquiere, de ahí que:

En el Renacimiento se reconoce la relación con el mundo como esencial y constitutiva del hombre. El estudio del mundo natural no aparece ya más como inútil desvío de la meditación interior, de la consideración del propio destino, puesto que este destino debe realizarse en el mundo. (Abbagnano&Visalberghi p. 267).

Hasta ahora todo nos lleva a entender que el destino del humano, como ser mortal es lograr esa instrucción universal, que se supone generaría un pensamiento crítico, del por qué la cosas estas donde están, o el porqué de comportamientos humanos, pero poco se ha hablado de la práctica educativa en sí misma, ya que en la historia solo se enmarcan esos conceptos globales, que ayuden a entender un poco lo que sucedió, pero con el tiempo se van perdiendo datos y categorías importantes.

Sin embargo la siguiente época histórica nos remonta a la era de la ilustración/modernidad, en la cual para Paco González, “Uno de los aciertos fundamentales de la Ilustración fue haber considerado la educación uno de los derechos fundamentales e inalienables de la condición humana” González, 2009, también dijo que la pedagogía ilustrada define la educación como vía insoslayable de progreso individual y social. (González, 2009, prr. 1)

Es allí donde se comienza a dilucidar ese afán por que la educación se desligue de todo ese entorno religioso, que si bien fue importante a la hora de universalizar la necesidad de la instrucción, se percibe ahora como ese elemento que no permite generar reflexiones más amplias y científicas de los fenómenos sociales y naturales, por ello con la era de la ilustración se empiezan a generar elementos críticos, sobre todo lo que se pretende entender/estudiar, siendo que:

(...) el criticismo, la crítica al pasado; los ilustrados se consideran la quinta esencia de una revolución perfecta, de un tiempo y un orden nuevos que debía comenzar sin historia y sin pasado. Esta crítica tuvo muchos frentes: la Iglesia // religión natural y el plano curricular // valor de las humanidades, serán sus preferidos. (González, 2009, prr. 4).

Sin embargo para generar este sentido crítico en el saber, primero era necesario trabajar en ciertas características de universalidad, de modo que esta educación que se pretendía fuera más creativa y reflexiva llegara a la mayor parte del público, desde lo gubernamental, desde lo nacional, de aquí que la educación se empieza a desligar de un poder religioso, para adentrarse en el manejo por medio de un poder político y gubernamental, de ahí que:

La última de las características que presidió la educación ilustrada fue su carácter nacional, universal, obligatorio, uniforme y cívico. Un deber irrenunciable del nuevo orden que incumbía dirigir a la sociedad misma y más en concreto a su símbolo más representativo: el Estado. Un Estado que a partir del siglo XVIII hará de la educación uno de los instrumentos fundamentales de construcción nacional. Se trataba de construir el orden social, en definitiva el espíritu nacional. ¿Cómo debía ser esa educación nacional? La nueva educación, amén de un derecho, debía ser abierta, es decir pública, sin exclusiones, universal, obligatoria, gratuita, uniforme y cívica. (González, 2009, prr. 5).

Allí la educación toma un lugar más que una simple instrucción filantrópica, aquí la educación empieza a tener esos visos fuertes de ser un derecho humano, es decir que partir del nacimiento, ese ser ya estaba de alguna forma condicionado a ser educado, según los lineamientos que el estado y muy sutilmente la iglesia generaron como saberes indispensables, no solo para la socialización sino también para la

producción que beneficie el sistema mismo.

Adentrándose un poco más en un contexto que nos compete de un forma más directa, el Trabajo Social en Latinoamérica tiene un comienzo tambaleante, ya que es una disciplina que no tiene una estructura científico/social, que le permita generar un impacto emancipatorio, en los actores con los que de alguna forma se pretende trabajar o impactar, esto se debe una falta de reflexión crítica en el estudio de la acción como tal, sin embargo en palabras de Ander-Egg (1995) la formación en trabajo social en América Latina, desde 1925, año en el que se creó la primera escuela de trabajo social en Chile, ha pasado por cinco etapas diferentes que se pueden marcar a pesar de las excepciones:

La primera etapa, para el autor es la “etapa asistencial-institucionalista, de clara influencia europea, es el momento de la asistencia social (se trabaja para la gente)” (AnderEgg, P. 323. 1995). El autor evidencia que en el programa de estudios para la formación de asistentes sociales de esta etapa había un énfasis claro en la importancia de formar “habilidades prácticas” en temas como medicina (primeros auxilios), recreación, economía doméstica, nutrición, etc. Sin embargo no había “un cuerpo integrador de esos conocimientos; se trataba de diferentes conocimientos y habilidades prácticas que servían para “asistir” a los necesitados” (AnderEgg, P. 325. 1995).

Lo anterior sin dejar pasar por alto el hecho de que las directoras de las primeras escuelas de asistentes sociales eran europeas, lo cual al parecer es nada más que una anotación histórica e informativa, pero esto significa el copie y pegue de modelos europeos en contextos sociales totalmente diferentes en Latinoamérica.

A pesar de esto el progreso sigue y aunque poco se genera un momento más reflexivo correspondiente al quehacer profesional y es allí donde se atraviesa por un segundo momento de la historia de la profesionalización del trabajo social en el que el autor ha decidido denominar: “tecnicismo aséptico” caracterizada por la fuerte influencia norteamericana.

En este momento que comienza aproximadamente al final de la década

de los años treinta. Desde la culminación de la II Guerra Mundial, norteamérica adquiere un papel protagónico tanto en la esfera política como en la económica. Así el panorama, por un lado se abren muchas becas para que estudiantes de asistencia social se formen en Estados Unidos y vuelvan a sus países de origen a ocupar cargos importantes entre los que se encuentran los de dirigir las escuelas de asistentes sociales; por otra parte debido a que los Estados Unidos entre 1940 y comienzos de la década de los 50, prestan asistencia técnica directa en servicio social en 15 países Latinoamericanos, y más específicamente como *ayuda en adiestramiento en 8 países (...)* y a través del programa de asistencia técnica de las Naciones Unidas –que en ese momento tiene una clara influencia norteamericana- se intervino en la creación de escuelas en 5 países del continente (AnderEgg, P. 325. 1995)

No fue sencillo cambiar de “paradigma” dentro de la forma tradicional de brindar asistencia social. A pesar de la influencia norteamericana filtrada, resultaba inaceptable en muchos ambientes de formación en asistencia social, comenzar a pensar la práctica basada en la corriente psicoanalítica, la cual fundamentaba el “social work”, reducido a “servicio social de caso” en Estados Unidos. Debido a este momento la profesión comienza a crecer y a formalizarse, también se empiezan a elaborar textos que lastimosamente teorizan la práctica en asistencia social precisamente desde una perspectiva estadounidense. Otra vez un contexto totalmente diferente, ya que se pasó a operar desde un modelo europeo para adherirse a uno estadounidense. Esto genera un *modo de operación* que se queda corto para abarcar los problemas del continente centro y sur americano. “Con lo cual el “alimento intelectual”, si no era alienante e inútil, en el mejor de los casos apenas tocaba tangencialmente nuestros problemas sustanciales”. (AnderEgg, P. 326. 1995)

En la tercera parte del desarrollo de nuestra profesión, se comienza a gestar una intencionalidad dentro de la acción profesional que hará que esta etapa sea denominada la funcional-desarrollista. Es importante tener en cuenta que a raíz de que en la etapa anterior no se pensaba mucho en una acción profesional que específicamente le hablara a la realidad latinoamericana, de cierto modo se empezó en algunos países a intentar contextualizar la teoría existente en trabajo social puesto que:

A mediados de los años 50, se comenzó a hablar desde la sociología y la antropología de la teoría funcionalista en la que la sociedad aparece como un sistema conformado por partes que están interrelacionadas a pesar de ser distintas entre sí, pero que se complementan y afectan ya que cada una cumple una función definida que alimenta y motoriza el sistema social. Esta teoría le sirvió al servicio social como marco teórico, así pues, también de la mano con la fuerza de la irrupción y crecimiento del capital que hubo en el mundo pero más particularmente en nuestro continente, se empezó a hablar del desarrollismo, como el paradigma del crecimiento económico y por ende, del fortalecimiento social. *La labor del profesional en trabajo social así pues se basaba en la integración de los marginados al mismo sistema social que los excluía*: “el funcionalismo se expresa, asimismo, como una teoría de la modernización, del desarrollo económico y de la democratización” (AnderEgg, P. 327. 1995)

En esta etapa se tiende a la tecnocratización de la profesión, precisamente por la exigente búsqueda de rigurosidad que se emprende. De algún modo se entra en una neutralidad ideológica y en una apolitización de la intencionalidad y el quehacer profesional que van abriendo paso a la crisis de la profesión que dio paso a la siguiente etapa.

La autocrítica a ese mismo proceso fue dando paso a la reconceptualización del trabajo social en la que se pasó al otro extremo en el sentido de que la labor se tornó directamente relacionada y fundada en una ideología popular de liberación. Pero con el avance de esta etapa, luego se fue llegando a un quinto momento en el que se volvió diverso el espectro y en el que fue difícil encontrarle un común denominador a la intencionalidad de la profesión.

Es importante destacar que hasta este punto hemos trabajado según la bibliografía de Ander-Egg, en un libro que fue publicado en el año 1992. En la actualidad puede que ese “quinto momento” del que Ander-Egg dice que es poco claro, ya se encuentre un poco más debatido y especificado en la contemporaneidad. De este modo, por ejemplo, Alayón, en su libro *Asistencia y Asistencialismo*, el cual fue publicado en el 2008, intentó concretar un poco más en la acción profesionalizante de nuestro trabajo y si bien discute temas bien importantes, en lo que respecta a este trabajo pensamos que lo más relevante es precisamente resaltar el énfasis que pone en la

importancia de que él y la trabajadora social trabajen desde una postura ideológica concreta declarada en contra de toda tendencia a la opresión, marginación y perpetuación de un sistema social que no da vasto para el bienestar de toda la sociedad, sino que solo premia a algunos pocos a costo del castigo de otros muchos. Desde esa perspectiva da a entender Alayón(2008) que dar un plato de comida y luchar por un techo al lado de la clase obrera en ningún momento es asistencialismo, porque pretende ir más allá y hace de esos bienes materiales no un fin en sí mismo sino un medio para llegar a obtener una vida digna para todos y todas.

### **3.2.3 Marco legal**

Herramientas para la intervención en ambientes educativos de los estudiantes y docentes de Uniminuto seccional Bello desde el programa de trabajo social, se enmarca legalmente en:

La Ley 115 de Febrero 8 de 1994, proporciona una visión muy general de lo que se debe concebir por educación en Colombia, pues en el ARTICULO 1º, se describe el objeto de la ley, el cual es:“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.” (pr. 1) se puede observar que es punto importante a destacar en de la integralidad a la hora de impartir el saber, en el contexto colombiano y esta integralidad va ligada a la creatividad usada por las diferentes instituciones para impartir el saber, puesto que:

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las *libertades de enseñanza*, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. (1994, Congreso de la república de Colombia, pr. 2)

Esta ley aunque creada y aprobada en los años 90s, es muy clara al permitir una

libertad en la enseñanza, es decir el docente puede usar las herramientas que se crean pertinentes para la exposición de los temas a estudiar, ahora bien es importante abordar el tema de la educación superior.

Aquí nos referimos a la ley 30 de Diciembre 28 de 1992, por el cual se organiza el servicio público de la educación superior, en la cual en el capítulo primero de una forma muy amplia se describe que es esto de la educación superior diciendo que esta "...es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral..." (pr.1) además de especificar el tiempo en el que se debe comenzar con esta, cuando dice que, "se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional."(pr.1)

Se sigue observando la palabra integral, es la ley que menciona la educación como un derecho de los ciudadanos, ya que en el artículo 2° se condiciona esta cuando dice que: "La Educación Superior es un servicio público cultural, *inherente a la finalidad social del Estado.*" (pr.2), lo cual de alguna manera, está requiriendo una devolución al estado de lo que se aprende en las instituciones de educación superior. Adicional se expone esta ley en un artículo diferente, la libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que se debería implementar en estos ambientes, cuando dice que:

Artículo 4° La Educación Superior, sin perjuicio de los fines específicos de cada campo del saber, despertará en los educandos un *espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico* que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Por ello, la Educación Superior se desarrollará en un marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra. (1992, Congreso de Colombia, prr. 4)

Por otra parte, es importante adentrarse en el tema que desde el cual de una manera más específicamente se trabaja, el Trabajo Social, aparece en la legalidad en el año 1977, en el cual se decretó en el artículo primero que: "...el ejercicio de la

profesión de trabajo social será sometido al régimen de la presente Ley.” (pr.1) lo cual se refiere a que si se pretende ser un Trabajador Social se debe regir su actuar por esta ley, la cual fue creada en 1997 y ha sido poco modificadahasta el día de hoy.

Sin olvidar mencionar además algunos de los apartes que esta ley propone y con proponer me refiero a condiciona el accionar social y político del ejercicio profesional, cuando dice:

Parágrafo. Para el ejercicio de la profesión de trabajador social se establece, fuera de los requisitos académicos exigidos por el Gobierno, prestar un año de trabajo que puede ejecutarse en las entidades que el gobierno designe sea en la ciudad o en el campo. (1997, Congreso de Colombia, prr. 3)

Pues en este podemos observar la obligación del profesional a hacer una devolución al estado, de lo que se aprendió en los años universitarios, condicionando el mismo estado los lugares, en los que se debe hacer este periodo de trabajo como un aporte al desarrollo social sostenible.

Se debe agregar que con esta ley no solo se condiciona el donde, si no el que debe hacerse como profesional en esta área en específico, esto se entiende cuando en el artículo cuarto se menciona que:

Se establece como obligatorio para las empresas que tengan un número elevado de trabajadores, que deberá ser calificado por el Gobierno, contratar para el servicio de los mismos, trabajadores sociales con el objeto de que colaboren con ellos para el desarrollo de políticas de empleo, salario e inversión de los mismos.(1997, Congreso de Colombia, prr. 5)

A continuación se enmarcara la legalidad desde la institución de la cual se habla en este trabajo, se expresaran leyes, como la creación de Uniminuto, la llegada del trabajo social a este y además los decretos reglamentarios tanto de estudiantes como docentes.

Principalmente se hablara sobre el inicio de la seccional bello de Uniminuto, la cual desde la legalidad empezó en el año 1999, en el cual de genero el documento que

pronunciaba la legalidad de la universidad Minuto de Dios en el departamento de Antioquia, cuando se solicitó al ministerio de educación la creación de la misma.

Considerando que la COORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS con domicilio principal en la ciudad de Bogotá DC, actuando a través del rector y representante legal mediante escrito radicado con el número 46562 de fechas 15 de sep. De 1994, solicitó al Ministerio de Educación Nacional por intermedio del instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES, autorizar la creación de una seccional en el municipio de Bello (Antioquia) (Ministerio de Educación Nacional, 2002, prr. 1)

Ahora bien ya que esta solicitud fue aceptada y por consiguiente legalizada, era necesario traer y contextualizar un poco los reglamentos tanto estudiantiles como profesoriales, en los cuales se establecer deberes y derechos de los estudiantes y docentes que se encuentren inscritos a esta institución educativa, cuando se habla de los estudiantes, este reglamento es muy claro al decir:

Parágrafo Primero. Este reglamento se aplicará a todos los estudiantes de UNIMINUTO, sea cual fuere su clasificación o nivel de estudios. Cuando existan normas específicas para un determinado grupo de estudiantes se expresará así mediante disposición interna emitida por el Rector General o por quien este delegue. En caso contrario, se aplicarán las normas generales.(Minuto de Dios, UNIMINUTO, 2015, p. 22)

Este reglamento se adhiere a los principios de la obra UNIMINUTO en general, principios que obedecen a: “a) principios generales de “el minuto de Dios”, b) principios de la corporación universitaria, c) la comunidad educativa y d) la autonomía universitaria.” (p. 14-21).

Aunque va dirigido a personas diferentes el reglamento para los docentes no es muy diferentes en cuanto a temas generales como los principios y deberes y derechos dentro y fuera de la institución, sin embargo es importante resaltar que acorde a ley general de educación, en este reglamento también se celebra la libertad en la práctica docente, cuando dice en el artículo 2:

**PRINCIPIO CONSTITUCIONAL DE LIBERTAD EN LA ENSEÑANZA.** Las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra de que trata el Artículo 27 de la Constitución Política de Colombia, deben cumplirse plenamente en UNIMINUTO. Estas

libertades deben ser ejercidas en forma responsable en el marco de los valores, principios y el Modelo Educativo de UNIMINUTO, en la búsqueda y transmisión del saber, en armonía con otros miembros de la comunidad y las exigencias que implica el desarrollo corporativo. (Minuto de Dios, UNIMINUTO, 2014, p. 17).

Sin embargo es necesario que permitió la enseñanza en Uniminuto de Trabajo Social, en esta, más que metodologías y procedimientos solo se mencionara de manera muy general, el respaldo de la ley a la enseñanza de esta carrera de las ciencias sociales, la cual esta desglosada en la Resolución 13993 del 10 de octubre de 2013.

### **3.2.4 Sistema teórico**

El sistema teórico de esta investigación está realizado para poder comprender las posturas teóricas, desde las cuales la investigadora pretende enlazar conceptos con y para la interpretación de los datos recogidos en la práctica investigativa, es decir realizar la triangulación que permita dar respuesta a la pregunta problematizadora, encontrada al inicio de este trabajo.

Por ello es importante comenzar con las metodologías ya generalizadas para la universidad, la cual empieza con la construcción del modelo educativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios que se realizóa través del tiempo así: para el año 2001 se formalizó una investigación cuyos resultados nutren el presente trabajo porque ciertamente, permiten ver y comparar sus objetivos a la luz de la realidad dentro del ambiente universitario UNIMINUTO, por ello se entiende que:“el proyecto de investigación tiene como antecedente una propuesta institucional de formación de un grupo de docentes-investigadores, con el propósito de verificar el carácter social como elemento fundamental de la misión de la Corporación Universitaria Minuto de Dios” (Vargas, 2001, p. 27)

Cabe anotar una segunda intención que surge paralelo a esta es que el

trabajo también pretendeser una propuesta metodológica que, “en tanto investigación, diera el paso de una facultad profesionalizante a una facultad investigadora de su proceso formativo” (Vargas, 2001, p. 27)

Esta es la razón por la que en dicha investigación hacen referencia a La Facultad De Educación constantemente; sin embargo salvando este concepto se considera pertinente para utilizarlo también como insumo teórico en el presente trabajo. Uno de ellos es por ejemplo el aparte en el que se habla del concepto de praxeología pedagógica como estrategias metodológicas de formación.

Por ello se hará referencia en la generalidad de este trabajo precisamente a este libro de Carlos Juliao Vargas, sobre la Praxeología como método pedagógico en la Universidad UNIMINUTO Seccional Bello, sin embargo, es importante destacar también a los actores que de alguna forma ponen este método en práctica.

Desde la docencia universitaria se piensa en una reflexión de la labor educativa y los mecanismos para impartir conocimientos, de una manera didáctica y participativa como Monterrosa resalta que:

El continuo volver y volver sobre herramientas relacionadas con la actividad docente permite observar y contextualizar la gran importancia que tiene la reflexión dentro del vasto universo que llamamos pedagogía. La reflexión viene a ser la piedra angular para que la práctica educativa progrese, se transforme. La reflexión lleva implícito el serio cuestionamiento diario y continuo de labor docente. Reflexionando se hace el propio y original constructor pedagógico a la luz de los paradigmas educativos modernos. Contribuye enormemente al enriquecimiento personal e intelectual el acto sano y sabio de reflexionar sobre la información que se transmite, sobre las técnicas docentes que se utilizan, sobre las herramientas aportadas, sobre los procesos evaluativos que en muchas ocasiones son poco objetivos e injustos. (Monterrosa, 1999, p. 21).

Para Monterrosa son muy importantes los medios utilizados para impartir una clase, ya que de estos depende completamente la dinámica y esta dinámica comprende un cuestionamiento diario de la práctica docente que debe estar pensada desde el contexto inmediato en el que se trabaja, entendiendo que esto no solo enriquecerla, sino

también el ambiente personal, por lo que el autor resalta que en el momento de construir conocimiento con los demás actores, es aconsejable, hacer uso de diferentes herramientas, pues:

(...) Para la planeación y ejecución de una clase, se deben preparar los apoyos visuales con la finalidad de reforzar y facilitar el aprendizaje de los alumnos. (...) si se considera la importancia que tiene la información visual para el proceso de retención de los conceptos, se reconocerá que es esencial estructurar y preparar las presentaciones utilizando la óptima mezcla de elementos visuales que permitirán que el mensaje se transmita de forma efectiva. (Monterrosa, 1999, Capítulo 1, p. 6).

Ahora bien, desde la perspectiva de otros autores, según una investigación realizada por Bain sobre profesores universitarios, es importante resaltar las estrategias metodológicas que deben usarse con los estudiantes, además de lo ya mencionado por Monterrosa, este autor cree importante que en los ambientes educativos se encuentre *la buena oratoria y el lenguaje cálido*:

Quizá la habilidad más importante mostrada por los profesores de nuestro estudio (...) era la capacidad de comunicarse verbalmente de forma que estimulará el pensamiento. (...) Todos los profesores extraordinarios hablaban con sus estudiantes, y la calidad de esas charlas marcaba una diferencia importante en el éxito de docencia. Generalmente, los profesores que mejor cumplían sus objetivos eran los que explicaban mejor las cosas, y absolutamente todos nuestros sujetos eran conscientes de que la mejora de sus destrezas verbales producía mejores respuestas de aprendizaje en sus estudiantes. (Bain, 2007, p. 133)

Más que herramientas físicas que ayuden a la dinámica de la clase, la oratoria es una herramienta importante, ya que es allí en la enunciación y en la manera de nombrar las cosas que puede atraer la atención del estudiantes o simplemente desviarle a pensar en otras cuestiones, sin embargo esta herramienta no se genera de la nada, sino que al contrario requiere de un trabajo arduo en el ser personal, y en la intencionalidad que se le quiere dar a lo que se va a compartir, o enseñar.

Con todo lo dicho, Bain también habla del lenguaje cálido, de la enunciación con amor, no solo atraer la atención de los estudiantes en los diferentes espacios, sino hacerlo con tacto y amabilidad, de modo que se construya un ambiente de confianza, en

el que participar sea una cuestión de querer y no de tener que, como lo afirma en la siguiente cita:

Aun con la fuerza que estas ideas tienen (...) los mejores profesores solían usar lenguaje cálido, ser explícitos, decirlo todo, y contar la historia y dar la explicación. Podían hacer preguntas muy bien formulados. Podían llevar a sus oyentes hasta el interior del asunto. Esto no quiere decir que los buenos profesores no usen nunca un lenguaje frío. Lo hacen, pero generalmente sólo después de que su lenguaje cálido ha llevado a los estudiantes hasta el interior de la materia, aplicándolos intelectual y emocionalmente. Usan el lenguaje frío para recordar, para resumir, y el lenguaje cálido para invitar, para estimular. (Bain, 2007, p. 138).

Estos métodos de enseñanza entregan un panorama general, de lo que sería el ideal en un aula de clase o en cualquier ambiente educativo, ese lenguaje que más que nada, invite a la reflexión y participación, en la construcción de saberes que apunten a la emancipación del ser.

Precisamente a finales del pasado siglo, en Colombia ya se adelantaba debates para reflexionar acerca de las estrategias metodológicas de formación y del concepto mismo de pedagogía que las estaba gestando y concibiendo. El Grupo de Investigación Educativa de la Universidad Nacional, publicó, desde una mirada crítica un artículo, que, lastimosamente, hasta el día de hoy es posible citar como evidencia de lo difícil que es para nuestra sociedad romper paradigmas, en este caso en lo referente a la educación de nuestro país.

De manera que en su *Crítica al Cientificismo en la Educación*, Mockus y su grupo de investigación hablan del tecnologismo en educación como “la pretensión de fundamentar científicamente un diseño del proceso educativo (tecnología de la educación)” (Federici et al., 1984, p. 2)

Al ordenarse minuciosamente la práctica educativa desde conocimientos que aparecen rigurosamente respaldados, no sólo el discurso pedagógico tradicional podría considerarse como vacío, inoperante y superfluo, sino que también las viejas formas “artesanales” de trabajo en la educación se presentaban como condenadas a ser desplazadas. (Federici et al., 1984, p. 2)

Estas viejas formas artesanales, son las que consideran más específicamente en este trabajo, ya que se da una mirada más analítica al proceso de enseñanza, un proceso, del cual se hayan desprendido debates anteriores y diferentes miradas que creen un método, sin embargo más acorde con las diferencias presentadas en la sociedad cambiante.

Sin embargo, esta legitimidad es puesta en entredicho, porque se considera que ella misma es un producto cultural: una imagen de la ciencia y de la científicidad totalmente imperante, en donde la hegemonía le correspondía a una imagen positivista de la ciencia fuertemente dependiente del “método” y de cierta verdad (...) la manera como se asume la reconfiguración de la acción educativa (tecnología educativa) tiene en su base una concepción “ingenua” de la tecnología, porque esta no es una simple aplicación de las ciencias (Gómez, en Tamayo, 1997, p. 37).

Todo este concepto de tecnología en la educación, es más enfocado en la reflexión científica de las metodologías a impartir, por ello, la praxeología es en términos de este trabajo es esa tecnología de la práctica educativa más específicamente en UNIMINUTO Seccional Bellopues está configurada de acuerdo a los principios que acompañan la obra del Minuto de Dios en general, esto se ve manifiesto en sus líneas de acción que son:

Dimensión social-humanística con la cual, el estudiante construye su identidad como docente que desempeña su papel social y cultural en una comunidad; desarrolla su capacidad crítica y social y fomenta su interés por la transformación de la realidad. Dimensión pedagógica. Se basa metodológicamente en la aplicación de la praxeología pedagógica, en una intención de promover espacios de reflexión sistemática y rigurosa de la acción pedagógica fundamentada en una praxis consciente. Dimensión investigativa. Es de carácter formativo y busca desarrollar capacidades investigativas, actitudes positivas hacia el conocimiento y habilidades comunicativas para la socialización del saber. (Vargas, 2001, p. 38)

De este modo es como se sustenta entonces la praxeología pedagógica como la estrategia metodológica que debe guiar los procesos educativos e interactivos dentro de los salones de clase y en los ambientes alternos a este como lo es el de la práctica social y la práctica profesional así como la realidad inmediata de los estudiantes.

Así, el enfoque praxeológico da primacía a los actores individuales que buscan sus propios fines y haciéndolo, crean una realidad social en devenir que, como discurso

sobre la acción, constituye un discurso reflexivo y crítico-por ende filosófico- sobre la práctica social y profesional, que busca la innovación en términos de pertenencia, de coherencia y de eficiencia; y que, en tanto pedagógico, se interesa por aquellas intervenciones prácticas que pretenden la formación integral de las personas y grupos sociales (Vargas, 2001, p. 62)

No obstante, esta metodología lleva a rutas paralelas y propuestas alternativas muy interesantes que permiten vislumbrar con mayor claridad de qué se trata y darle mayor sustento teórico a lo práctico. De esta manera se va llegando a lo que es la Pedagogía Social como propuesta que complementa lo que ya se ha hablado anteriormente y aunque es un tema bastante amplio se procurará explicitar en pocos renglones. En palabras de Vargas, 2001

Entendemos la Pedagogía Social como el campo de la educación donde se hace evidente lo pedagógico como intervención social, tanto en la educación formal como en la no formal e informal; es decir, como modelo de intervención socio-educativa (...) posibilitador en su praxis, de la recuperación del tejido social, no solamente en el ámbito escolar sino también comunitario. (Vargas, 2001, p. 68)

Parafraseando a (Federici et al., 1984, p. 5), es importante entonces en la pedagogía social la acción instrumental que se caracteriza por ser una acción regida fundamentalmente por un criterio único: el del logro efectivo de objetivos precisos establecidos de antemano. Su preocupación central es la búsqueda y la elección de los medios más adecuados, es decir contextualizados para el logro de esos objetivos (...) la interacción corresponde a procesos de comunicación, participación, inclusión y de mutuo reconocimiento que se inscriban, al menos parcialmente, en pautas culturalmente prefiguradas. Se orienta por normas sociales estrechamente ligadas a la reproducción y al desarrollo histórico de las diversas instituciones (...) no sólo guían a cada individuo sino que crean expectativas recíprocas respecto al comportamiento de los otros, reconociendo el otro como un colaborador un co-creador, lo cual se aprende como reglas técnicas condicionales; sino que se internalizan como pautas obligantes, que empleen un carácter didáctico, entretenido e innovador ya que es indispensable:

Reconocer el carácter interactivo de la enseñanza es también abrir la posibilidad de abordar las relaciones que se dan en la escuela como relaciones siempre ambivalentes de reconocimiento, de cooperación y de conflicto. Probablemente el grado de compromiso de una persona con las actividades propias de la escuela puede comprenderse mejor en el seno de la trama de significados y de conflictos vivida y confrontada por él, que como el resultado de “producciones” deficientes o exitosas. La comprensión individual y colectiva del quehacer y de las relaciones dentro de la escuela resulta más relevante, incluso desde un punto de vista que ponga el énfasis en los resultados. (Federici et al., 1984, p. 6)

Al respecto se ha dicho además, que debe haber un afán por identificar las especificidades de las prácticas y los sentidos de la educación con una actividad instrumental conduce necesariamente a la pregunta por sus posibilidades e implicaciones: “por un lado, una redefinición objetiva del papel del maestro relegado a tareas de ejecución decididas y controladas externamente, y del otro, el problema de las implicaciones culturales del cambio drástico en la manera de concebir y representarse la educación” (Gómez, 1997, p.38)

Es de acuerdo con este postulado que escribe Vasco (s. f.) en su texto “*Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*” refiriéndose a su concepción acerca de la pedagogía y más específicamente sobre esa pedagogía social que va ligada a la reflexión de la práctica y la implementación de dinámicas creativas que llamen a la participación en el proceso en el que se pretende construir nuevos conocimientos:

La práctica educativa, asignable a personas y roles, que llamamos “pedagogos” y “pedagogas”. Estos, ante las dificultades y fracasos de esa práctica que llamamos “práctica pedagógica”, empiezan a desarrollar algunas reflexiones y transformaciones de esa práctica, la cual en mayor o menor grado se va convirtiendo en una praxis refleja, que llamamos “praxis pedagógica”. (Vasco, s.f, p.2)

Sin embargo esta práctica pedagógica en el momento se encuentra permeada por procesos estructurados muchas veces inmovibles que son dados a estos pedagogos en las diferentes instituciones educativas, más que como una guía, una imposición, es por eso que Federici et. al (1984) hace una crítica a esas nuevas formas de concebir la pedagogía y a su finalidad misma ya que contradecían las bases epistemológicas de la

práctica educativa misma.

Citando nuevamente a Bain, con su investigación sobre docentes excelentes, se encuentra una anécdota sobre docentes a los cuales los estudiantes de alguna manera apreciaban lo suficiente como para asegurar eran excelentes en su práctica pedagógica aunque en esta anécdota el docente asegura que: “No importa lo que yo haga en clase”, solía decir Ralph Lynn, “porque la única manera posible de que alguna vez aprendas es leyendo y razonando”.(Bain, 2005, p.65). Sin embargo destacan que:

En realidad, Lynn y otros como él, pensaban cuidadosamente sobre lo que hacían en clase, y esta pregunta influía mucho en las decisiones que tomaban. A veces decidían que necesitaban explicar algo; otras, enseñaban a los estudiantes a leer con mayor efectividad, o les pedían que se explicaran unos a otros los asuntos clave. Frecuentemente, ayudaban a los estudiantes a razonar con las ideas e informaciones contenidas en las lecturas asignadas. A menudo, por tanto, la pregunta empezaba diciendo, “¿Qué información o conceptos clave puedo aclarar para proporcionar a los estudiantes la base (el andamiaje) desde donde puedan continuar construyendo la comprensión?” (Una pregunta mucho más rica que “¿Qué daré?”). En resumen, *¿Qué podemos hacer en el aula para ayudar a que los estudiantes aprendan fuera de ella?* (Bain, 2005, p.65)

Es por esto que como lo dice Bain (2005, p.67) los auténticamente buenos profesores buscan formas de construir conflictos en la estructura de la clase. A veces podían enseñar los debates, emparejando pensadores de posiciones opuestas cuando asignaban lecturas a sus alumnos. Podían ayudar a los estudiantes para que entendieran las conclusiones utilizando sus creencias y vida cotidiana la cual los condujo al momento intelectual presente. Estos docentes ayudaban a los estudiantes a centrarse en esos pasajes de la historia de la disciplina en que ocurrieron cambios fundamentales en las concepciones y así enfocarse en las controversias y debates generados en esos períodos. Un profesor debe plantear siempre una pregunta intrigante e interesante, para trabajar con los estudiantes y ayudarlos a generar una reflexión sobre el tema que de algún modo terminara convirtiéndose en una respuesta, y examinar con ellos estas animándolos a desarrollar nuevas preguntas que se puedan llevar a la calle, a su vida cotidiana y se pensarán desde esos espacios para encontrar una respuesta a estos nuevos

interrogantes, lo que permitirá construir una conversación crítica, en los siguientes encuentros.

Los profesores del estudio generalmente asumen que tenían alguna responsabilidad básica en ayudar a los estudiantes a ser mejores aprendices autoconscientes. Parte de ese empeño se centraba en estimular la reflexión sobre el aprendizaje y sobre lo que significa pensar utilizando los estándares y los procedimientos de la disciplina, pues: “Encontramos entre los profesores más efectivos un fuerte deseo de ayudar a los estudiantes a aprender a leer en la disciplina. Este deseo aparecía, en parte, porque las estrategias apropiadas de lectura varían de una disciplina a otra.” (Bain, 2005, p.69)

Esto nos lleva directamente a esos ambientes donde todas estas metodologías tienen cabida, estos ambientes educativos son entendidos por Vasco no desde un espacio arquitectónico, sino más bien como ese ambiente que se genera en la interacción maestro-alumno con el saber y las teorías empleadas, esto lo señala en su texto, cuando dice:

No estoy de acuerdo con los que hablan en singular de la relación pedagógica, como si ésta fuera sólo la relación maestro-alumno(s). Aunque esta última en alguna forma merezca ser privilegiada, también las demás relaciones que la teoría pueda construir en el sistema educativo bajo análisis son relaciones pedagógicas. En particular lo son las relaciones de maestros y alumnos con el micro-entorno y el macro-entorno, y muy específicamente las relaciones de todos ellos con los saberes (Vasco, s.f. p.3)

Esta relación entre maestros, estudiantes y el saber configuran la enseñanza esa actividad del maestro que corresponde a los dos sentidos de la relación maestro-alumno, juntamente con uno de los dos sentidos de la relación maestro, micro-entorno, en cuanto el maestro trata de reconfigurar los micro-entornos para potenciar la relación micro y macro-entorno con el alumno, ya que depende de estas interacciones en los diferentes entornos la permanencia cognitiva de lo aprendido, en palabras de Vasco “Considero la

didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza.” (Vasco, s.f., p.4)

Este saber pedagógico, acercándonos a otro se entiende como: “cosas que se dan en un contexto social e histórico en el aire” (Freire, A Response, citado por McLaren 2008 p. 183). Paulo se refería en este aparte al desarrollo de su propuesta educativa, de su didáctica pedagógica, que claramente va orientada por el camino de la Educación Progresista, que busca siempre el mejoramiento de las condiciones sociales ya que toda sociedad está abrumada con lo que es insignificante, con las memorias del pasado y con lo que es perverso y es allí donde:

La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario (...) este ideal tiene que luchar no sólo con la inercia de las tradiciones educativas existentes, sino también con la oposición de los que se han atrincherado en el mando de la maquinaria industrial, y que comprenden que tal sistema de educación, si se generaliza, amenazaría su posibilidad de utilizar a los demás para sus propios fines. Pero este mismo hecho es el presagio de un orden social más equitativo y luminoso porque demuestra la dependencia de la reorganización social respecto a la reconstrucción educativa." (Geneyro, 1994-1995, prr. 14)

Con respecto a estas ideas es que, a principios de la segunda mitad del siglo XX, en Brasil se había comenzado a gestar La Pedagogía del Oprimido como la nueva herramienta de revolución social y modelo alternativo educativo, es precisamente en este momento que Freire empezó a identificar ideas generales en las personas que pensaban que sus condiciones actuales de vida eran dadas al azar, pero sin embargo querían poder adquirir cierta educación, ciertos saberes, allí fue donde según McLaren, 2008: “Freire reconoció que los aprendices oprimidos habían internalizado profundamente imágenes negativas de sí mismos y que se sentían incapaces de emprender una participación activa en sus propios asuntos.” (McLaren, 2008, p. 190).

Freire creía que los oprimidos podían aprender a leer y a escribir si la lectura no

se les imponía de una manera autoritaria y si el proceso de lectura validaba sus experiencias personales e individuales, es decir el empezó a notar que el aprendizaje se hacía más fácil cuando empezaba a relacionar la teoría con las situaciones cotidianas vividas por los estudiantes, además de que estos conceptos impartidos desde esta metodología permitían una reflexión inmediata y por lo tanto permanecían impregnadas en los actores. Es allí entonces donde Freire según McLaren, interioriza la idea de que:

(...) La “cultura del silencio” que creamos por medio de la cultura dominante no significó que los oprimidos no pudieran responder a su propia realidad, sino que esa respuesta generalmente carecía de una dimensión crítica (...) En el círculo cultural, el grupo de coetáneos desempeñó un papel decisivo al proveer un contexto teórico para la reflexión y al transformar las interpretaciones de la realidad a partir de la producción de “sentido común de todos los días” en un conocimiento más crítico. (McLaren, 2008, p. 189)

Este conocimiento crítico, no sería posible sin que antes los docentes entiendan la importancia de su papel en la dinámica educacional, no como un actor que ejerce el poder y tiene toda la autoridad, sino como ese creador y aprendiz constante.

Con el fin de ampliar este argumento es importante destacar que el libro del cual se hablará a continuación, es una investigación, en la cual se trata de evidenciar quiénes pueden ser llamados profesores excelentes, y luego de una larga recogida de datos, se trata de dar cuenta cuando un profesor impacta verdadera y positivamente la vida de sus estudiantes.

Mientras algunos profesores parecen considerar que su tarea docente consiste en enseñar los hechos, conceptos y procedimientos de su asignatura, los profesores que se estudiaron ponían énfasis en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes, y a menudo animaban a los estudiantes a usar las metodologías, de varios campos para resolver problemas complejos. Con hablaban del valor de una educación integral en comparación con otra fragmentada en asignaturas sueltas (Bain, 2007, p.57).Bain también nos habla de consecuencias para la docencia, donde destaca que:

Las ideas principales que animan a los mejores profesores tiene su origen en una observación muy básica: los seres humanos son animales curiosos. La gente aprende de manera natural mientras intenta resolver problemas que le preocupan. Desarrolla un interés intrínseco –y aquí está la dificultad- puede disminuir al enfrentarse a recompensas y castigos extrínsecos que parezca que manipulan su centro de atención. (Bain, 2007, p. 58).

Enfocado más de docente a docente, este libro nos enseña cómo se ven ellos y como ven a los alumnos, ya no desde cómo sería un excelente docente, sino desde quien es el docente frente a sus estudiantes y quien quiere el docente parecer frente a sus estudiantes, esto en términos de querer representar una autoridad o una persona en el mismo nivel, que participe de la dinámica del aprendizaje y enseñanza, por ello es importante destacar un pequeño aparte en el cual se genera una reflexión sobre el ser docente, esto cuando se entiende que:

Desde el primer día en que la casualidad nos llevó a ser catedráticos, leemos, verbalizamos, aconsejamos, enseñamos, trabajamos y nos abrumamos por dar lo mejor de nosotros mismos en clase. Pocas veces, sin embargo, percibimos al otro, al copartícipe del proceso de educar, en su aspecto de persona y no de discípulo. No hemos sabido (claro, que nadie nos lo ha enseñado) empatar con él. (...). Pocos docentes por elección propia, han ido más allá de la academia y con sapiencia han vibrado con él, entendiéndolo. Intentando ser maestros en un arte diferente, el “arte de ser, de actuar y de saber vivir”. (Lira & Vela, 2013, p. 17)

Este párrafo anterior propone una dimensión diferente de lo que es el docente, ya no ese ser altísimo dueño del saber y el encargado de generar las metodologías de clase, sino como ese ser que es persona, amigo, familiar, ese otro que también tiene una vida cotidiana, también tiene experiencias de la calle, vividas, aprendidas y compartidas, ese otro que también siente, también se incomoda, también aprende, ya que no es una obra completamente terminada, sino que al igual que los estudiantes es un ser en construcción, que aunque hace de docente, muchas veces en la vida hizo y hará de estudiante, por lo tanto es un actor que necesita también de interacciones con el medio y con la sociedad, por ello citando de nuevo a los autores anteriores:

Para mejorar el desempeño docente y cumplir con las pautas anteriores se requiere de andamiajes emocionales. Es decir, hay que prepararse en esta orientación de forma sistematizada para decodificar emocionalmente los

comportamientos y construir relaciones dignas y dignificar a la educación tan criticada ahora. (Lira & Vela, 2013, p. 20).

Es así que esta educación emocional aliada a la pedagogía del amor de Freire, describe lo que implica la educación emocional, diciendo: “La educación emocional, desde la perspectiva pedagógica (...), implica hacer conciencia de que esta dimensión de la inteligencia ha sido desestimada en la formación que se procura en los aspectos del docente (escolar, familiar y social) por desconocimiento o negligencia.”(Lira y Vela, 2013, p. 21).

Ahora bien, según Lira & Vela, (2013) un docente que posee un perfil alto de inteligencia emocional tiene, en consecuencia, un gran nivel de autoconocimiento interior. Con ello le será más fácil acceder a estrategias y dinámicas para potenciar su desempeño, pues conoce sus debilidades y reconoce sus fortalezas emocionales, lo que le guiará a comprender y actuar en su entorno con mayor afectividad. Por ello, materializar esta inteligencia genera: “...la competencia emocional docente, necesaria para entablar una relación docente-discente que propicie la integración de la inteligencia académica y la inteligencia emocional en el proceso educativo, para el logro de los objetivos pedagógicos”. (Lira & Vela, 2013, p. 21)

Por ello Uniminuto desde la praxeología pretende crear un modelo pedagógico alternativo el cual se integre esa competencia emocional nombrada anteriormente, ya que es en esta que la educación pasa de ser un procesomecánico de construcción de profesionales y encambio se convierte en un proceso reflexivo, en el que se incluye la integralidad, emocional, física y espiritual de todos los actores participantes, en los diferentes espacios académicos y de aprendizaje, de allí que se empieza a basar en el modelo de formación de docentes, cuando dice que:

Cuando se parte de que el conocimiento es una creación hay que aceptar que los

modelos son “construcciones mentales”, imágenes y representaciones de lo que es un determinado fenómeno, lo cual pretenden facilitar el entendimiento de este. Por eso se asume que los modelos pedagógicos no pretenden reglamentar el proceso educativo, sino entender la esencia del mismo, que a la final es lo más importante. Es allí que cuando se habla de un modelo de formación de docentes, lo fundamental es, entender el proceso mismo de formación y clarificar sus componentes específicos, identificando sus diferentes postulados y paradigmas, a lo que Vargas, Duque, Molina, Perea, Acosta y Tellez, nos dicen que:

(...) con respecto a los componentes o contenidos de formación, se ha considerado que los docentes deben tener una formación en dos sentidos: una de carácter científico sobre la especificidad de su saber y otra de carácter pedagógico, es decir, acerca de la forma de enseñar ese saber. Tradicionalmente, dentro de la formación inicial de los docentes, ha tenido más peso en su formación académica en el saber específico, pues esta absorbe la formación en el ámbito pedagógico y, en muchas ocasiones, se cree que lo reemplaza, ya que se considera más importante saber el contenido de un saber, el cual se traduce en los contenidos temáticos de una asignatura o un programa que saber enseñarlo. (Vargas, Duque, Molina, Perea, Acosta, Tellez, 2001, p. 71)

Sin embargo ya hemos afirmado que este no debería ser el objetivo principal del docente, ese de saber los contenidos temáticos de una asignatura y dejar de lado la forma en que estos se transmiten, por todo ello los autores vieron la necesidad de una nueva propuesta de formación de maestros en la que:

(...) se enfatiza el desarrollo humano y social, la gestación siempre utópica de un hombre nuevo y de una sociedad diferente tiene, necesariamente, que partir de unos conceptos de persona, de cultura y de sociedad claramente asumidos y diferenciados. La universidad quiere formar profesionales que sean al mismo tiempo *innovadores sociales*; para ello creemos que la aparición de una nueva sociedad sólo es posible cuando se sustituye la relación sujeto-objeto por relaciones intersubjetivas, que se supone, son vividas en la historia y en una cultura determinada. (Vargas, Duque, Molina, Perea, Acosta, Tellez, 2001, p. 97).

Todo esto recordando ese concepto de inteligencia emocional y dándole prioridad a ese por sobre la aplicación repetitiva de conceptos específicos, no queriendo decir que el manejo de la teoría sea malo, sino al contrario entendiendo que los docentes

que son innovadores sociales, pondrán estos dos elementos es decir la teoría de la disciplina en específico y esa inteligencia emocional, esa pedagogía del amor, inclusión e integralidad, de ahí que gracias a esta propuesta anterior es necesario citar las palabras de McLaren cuando se refiere a la postura de Freire frente a la labor del maestro:

Freire le ha dado a la palabra “educador” un nuevo significado, imprimiéndole un amplio giro al término, de manera que éste pudiera extenderse a numerosos campos disciplinarios y abarcar múltiples perspectivas: intelectual fronterizo, activista social, investigador crítico, agente moral, trabajador católico insurgente, filósofo radical, revolucionario político. (McLaren, 2008, p. 196).

Es también importante resaltar que la propuesta educativa de Freire no pretende acabar con el término maestro aun cuando proponga que la relación e interacción entre los estudiantes y los docentes debe estar establecida en un clima de paridad y plena apertura entre ambos, lo que allí se pretende es dejar claro que el docente puede tomar una posición de estudiantes y el estudiante de docente, pues es en esta dinámica que se puede generar un aprendizaje revolucionario, crítico e inquebrantable, en el cual aunque los las posiciones son cambiantes, siempre se hará evidente, el papel dominante, sin ser aplastante, del pedagogo que pretende compartir conocimientos específicos con quienes lo desconocen.

Aquí es necesario recordar las palabras de Rosa María Torres, citada por McLaren pues ella bien dijo:

[Freire] Él negaba vigorosamente haber promovido la idea de la educación no dirigida, en donde los maestros y los aprendices se consideran como iguales y el papel del maestro queda eliminado: “el educador que dice que es igual a sus aprendices, o es un demagogo, o un mentiroso o un incompetente. La educación siempre es dirigida y esto ya está dicho en Pedagogía del Oprimido.(McLaren, 2008, p. 200)

Del docente dice además que: “Freire insistió a los educadores a cometer un “suicidio de clase” para poder integrarse en las masas y adentrarse en la cultura de las clases populares” (McLaren, 2008, p. 203).

Hasta aquí se ha tratado de englobar lo que desde la investigadora se quiere entender por docente y en general las metodologías docentes que a pesar de parecer idílicas, pueden ser alcanzadas, si desde el papel de estudiantes, se empiezan a reclamar y proponer dinámicas diferentes en los ambientes educativos, más específicamente en los ambientes que proporcionan formación para los Trabajadores sociales, pues es de vital importancia que desde el aula de clase, se generen dinámicas que proporcionen herramientas que permitan la transformación dependiendo del contexto en el que como profesionales de las áreas sociales se pretenda ejercer.

En su libro *Historia del Trabajo Social* (1995), Ander-Egg, dedica una parte a reflexionar sobre los déficits en la docencia de trabajo social. Es cierto que la edición del libro data de finales del siglo pasado y que gran parte de la crítica que Ezequiel hace en su libro a los docentes de trabajo social la hace a partir de la necesidad de cambio que vivía el trabajo social producto de las impresiones que dejó el paso de la Reconceptualización en Latinoamérica. Sin embargo, hay especialmente un aspecto que menciona que nos parece fundamental y totalmente adaptable para cualquier situación:

Si escasean profesores calificados y a la vez actualizados respecto a los cambios operados y a los nuevos enfoques de las ciencias sociales y el desarrollo de las tecnologías sociales, no habrá ninguna posibilidad de que la formación de los futuros profesionales del trabajo social tenga el nivel requerido para las circunstancias actuales. (AnderEgg, 1995 p. 336).

Es urgente que quienes se encuentran con la responsabilidad de transmitir la profesionalización de la acción en trabajo social se encuentren actualizados, *untados* de la experiencia porque es de esta manera que realmente la academia se puede convertir en un espacio de reflexión crítica sobre la acción. Es por eso que se deberían comenzar a hacer debates frente a la pertinencia de que los y las profesoras de esta disciplina sean contratadas por tiempo completo dentro de una institución ya que de este modo resulta complicado vincularse a las tareas de campo que tanto bien le hacen a la práctica y a la

contrastación con la teoría. Para Ander-Egg, resulta la pregunta por la docencia de calidad en trabajo social una cuestión más política que pedagógica, estando así lo pedagógico sometido por lo político:

Un profesor “calificado” es ante todo un hombre comprometido, con capacidad de servir al pueblo y con capacidad de hacer. Lo del “compromiso” en las escuelas retrógradas es un obstáculo: se siguen prefiriendo los “neutros” y los “objetivos”. Y lo de hacer –qué paradoja- aun en las escuelas de trabajo social parece no ser un elemento sustancial. *El “buen decir” parece tener más importancia que el “buen hacer”* (Ander-Egg, P. 337. 1995).

Otra cuestión sumada a las recientemente nombradas es la de la invasión de otras profesiones al campo profesional, en lo referente a la formación de trabajadores y trabajadoras sociales (expresada en el hecho de que los y las docentes de muchas de las escuelas de Trabajo Social sean en su mayoría “ólogos” como los llama Ander-Egg, y no trabajadores sociales propiamente). Eso hace que de alguna manera se desdibuje el rol profesional ya que los mismos profesores no ubican y delimitan bien las funciones de la disciplina.

Todas estas dinámicas anteriormente enunciadas están delimitadas a diferentes ambientes educativos, los cuales son un espacio de constante construcción, donde emergen los acuerdos y desacuerdos, las preguntas frente al conocimiento y frente a los diversos saberes cotidianos que se reflejan en el actuar del ser humano. Es más que el espacio físico, es el escenario en el que se integran los sujetos, sus historias, los otros, las relaciones que se tejen y el lugar del encuentro.

El ambiente educativo debe tener la finalidad de favorecer el desarrollo integral de las potencialidades humanas. Para el desarrollo del Seminario se debe generar un *ambiente íntimo* donde él o la estudiante pueda expresar sus sentimientos, experiencias y aprendizajes de forma tranquila, confiada y segura. (Pino, 2012, p 7)

Dentro de los ambientes educativos que se trabajan está el aula la cual para Bain en su investigación antes mencionada, permite que:

Los profesores hagan en el aula lo que creen que ayudará más y animará a sus

estudiantes a aprender fuera del aula, entre una clase y la siguiente. Los profesores más efectivos utilizan el tiempo de clase para ayudar a los estudiantes a pensar sobre la información y las ideas a la manera de los eruditos de la disciplina. Piensan en sus propios razonamientos y hacen que los estudiantes sean explícitamente conscientes de ese proceso, empujándolos continuamente a hacer lo mismo. (Bain, 2005, p.129, 130.)

En el aula se puede atraer a los estudiantes con una “lección magistral” muy interactiva presentando un problema y motivándolos para que identifiquen la clase de evidencia que necesitan para intentar resolver algún problema ligado a la disciplina o directamente a la vida cotidiana y cómo se puede recoger esa evidencia, para luego analizarla, en esta investigación, Bain entrega una anécdota más que, de una forma más didáctica permite entender cómo se usa el aula de una forma creativa, esto cuando dice:

(...) “El cerebro adora la diversidad”, nos dijo repetidamente Jeanette Norden. Para alimentar ese apetito, ella y otros profesores excepcionales dirigían la clase de muchas maneras distintas. A veces ofrecían información visual (dibujos, diagramas, esquemas de flujo, líneas de tiempo, películas o demostraciones); otras veces, estímulos auditivos (charlas o símbolos visuales de información auditiva, palabras escritas y notación matemática). Permitían que los estudiantes hablaran de cosas, que interactúen unos con otros; pero también les daba una oportunidad para reflexionar independientemente o para escuchar las explicaciones de otros. (Bain, 2005, p.131, 132.)

Además los profesores que se estudiaron en esta investigación elegían frecuentemente aulas con sillas sueltas, lo cual puede sonar muy específico, pero esto de alguna manera permitía notar la individualidad de caracteres y seres, además muchos profesores formaban en la clase grupos permanentes, pequeños, heterogéneos y proponían los trabajos juntos en el aula. Es decir concebían el aula, como ese lugar que traía a todos juntos, a su favor, a favor de la metodología y de la dinámica de la clase. (Bain, 2005, p.143)

Otro ambiente educativo relevante para esta investigación, es la práctica profesional de la cual Juliao Vargas describe a grosso modo, como severía dirigida desde un modelo praxeológico.

Todas las prácticas son complejas, mucho más cuando las convertimos en praxis, lo que

implica que las reflexionemos y busquemos con ellas una transformación de la realidad. Por esta razón, se pretende que los instrumentos praxeológicos de trabajo reflexivo/investigativo sobre las prácticas, deben estar en reelaboración continua por quienes los utilicen (pues no son una camisa de fuerza), sean, además, herramientas de concientización sobre los *componentes de una práctica profesional que sea auténticamente liberadora* (...) cada profesional practicante deberá escogerlas según sus conocimientos y competencias y de acuerdo con los problemas de la práctica que analiza, siempre privilegiando, en lo posible, un enfoque interdisciplinario.. (Vargas, 2011, p.85).

El libro nos enumera de algún modo preguntas existenciales que el practicante debe de hacerse en su práctica profesional, algunas son:

- a. ¿Quién... por quién? ¿La práctica es una respuesta a la demanda de la gente (comunidad) o a la oferta del agente?
- b. ¿Qué? ¿Qué funciones permiten estas acciones?
- c. ¿Por qué? ¿Cuáles son los principales objetivos de la práctica?
- d. ¿Dónde? Identifique el medio social donde se realiza la práctica.
- e. ¿Cuándo? ¿La práctica se realiza a corto, mediano o largo plazo?
- f. ¿Cómo? ¿Cómo la práctica maneja las críticas y las resistencias? (Vargas, 2011, p.97-101).

Durante la búsqueda de material para la presente investigación se encontraron también aportes dentro del libro *Historia del Trabajo Social* (1995) de Ander-Egg que hace una breve reflexión sobre el ámbito de la práctica profesional en trabajo social, el autor enuncia que a pesar de la importancia que tiene este momento dentro del estudio profesional, muchas veces más que un momento para enriquecer lo teórico, aparece como un proceso en el que debido a su corto plazo de realización, se usa a la gente como fin para aprobar el requisito de la práctica y no se asumen las tareas y los proyectos con la seriedad propia de quien trabaja con la gente, con la realidad social. Parece de vital importancia dedicar tiempo a esta pequeña reflexión que puede dar pie a otros planteamientos dentro de la profesionalización de la disciplina y la pregunta por el papel de la Universidad dentro de la legitimación de la acción del trabajo social como asistencia o como asistencialismo.

Es ahora el momento de enfocarse en lo que en términos de esta investigación se quiere dejar plasmado como el estudiante, ese otro actor en el proceso de aprendizaje, el cual comparte ambientes educativos con docentes y demás actores que puedan cooperar

en la construcción de nuevos conocimientos.

Arcila (2011) deja claro que las economías de América Latina están determinadas por la cadena imperialista mundial, en su condición de dependientes y dominadas; por tanto, sus posibilidades de desarrollo están determinadas por los intereses de la metrópoli dominante, es decir del banco mundial y demás organizaciones mundiales que desde intereses económicos determinen el accionar de países tercermundistas, por ello en carácter de subordinadas, las economías latinoamericanas no crean, no pueden crear pues ya todos los modelos son dados, para su implementación y reproducción, pues la división social del trabajo propuesta, le ha asignado a nuestras sociedades, campesinas y creadora de mano de obra el papel de suministrar materias prima para los medios de producción mundiales.

Entonces la primera misión de la universidad es la formación de técnicos y científicos que creen, programen, dirijan y organicen el proceso productivo, de manera efectiva, rápida y en cantidad, dejando a un lado la calidad de procesos y la preocupación por la subyugación social que esto produce, por ello se vuelve lógico deducir que al no poder las economías de los países, su misión se reduce a llevar este Imperialismo a las universidades, ya que es necesario desarrollar fuerzas productivas, por ello:

Lo que se ha descrito en breves líneas es la “situación” actual de la universidad latinoamericana reducida al papel de *formar cuadros de mediano nivel que mantengan el proceso productivo planificado y creado por el Imperialismo*; articuladora y reformadora de la ideología que sirve para la presentación natural y perenne de la explotación. (Arcila, 2011, p. 23-24).

Lo anterior para entender que, el estudiante en Latinoamérica, está ligado tristemente a convertirse en una máquina de producción, que permita la continuidad de un sistema ruin y descarado con la otredad y las diferentes dimensiones del ser humano, por ello, es importante llamar a un despertar no solo en las metodologías de los

docentes, sino en el pensamiento crítico-social de los estudiantes que permitan generar un crecimiento en esa dimensión social que la globalización pretende dejar olvidada, por ello en cuanto a la Asistencia social de los estudiantes, Arcila (2011), cita al líder estudiantil cubano Antonio Mella, cuando dice que:

En el movimiento de la reforma universitaria no todo es conquista de derechos para los estudiantes. Existen también nuevos deberes que se contraen. El más importante es hacer el propio alumnado una cruzada de utilidad social. Debe hacerse que la universidad sirva grandemente a la sociedad. Cada estudiante, como cada profesor, es propietario de una cierta riqueza de conocimientos. Si solamente la utiliza en su propio provecho es un egoísta, (...). No producen y consumen. (...). Hay razón a exigirles algo en favor de esa sociedad. ¿Tienen cultura? Que la pongan al servicio de la sociedad. Una ley de reforma universitaria debe abarcar un punto donde se obligue más que para ellos mismos. Debe ser obligatoria la cruzada de enseñanza a los obreros y elementos pobres (universidades populares), de servir como profesores en la campaña contra el analfabetismo, de tomar parte en los consultorios gratuitos de estudiantes. (Arcila, 2011, p.77- 78).

Aquí pues se pone de alguna manera en las manos de los estudiantes esa responsabilidad de salir del aula y dejar los libros a un lado, para comenzar a actuar de forma creativa, impartir los conocimientos adquiridos a quienes no solo lo quieran sino que lo necesiten, alfabetizar a aquellos que el sistema capitalista ha llevado al olvido total, esto lo manifiesta el autor como el llamado que tienen todos y todas las estudiantes al asumir la responsabilidad que trae consigo el conocimiento. Realmente se trata de “sacar de las aulas el conocimiento”, volverlo práctico. Sin importar lo complicado que esto pueda ser y las consecuencias que pueda traer para quienes así lo hagan, hay que seguir gestando este proceso que se ha venido dando desde siempre, “ya que cada nuevo triunfo de un golpe militar ha traído consigo siempre un golpe de mano a la autonomía universitaria.” (Arcila, 2011, p. 83).

Por esto, hoy en día hay propuestas que apuntan a una concepción global del estudiante; esto es lo académico, pero también todos esos ámbitos que lo influyen y que él influye: su vida, su familia, su existencia, pues esa sería una forma de resistir.

Yolanda Pino, en el XX seminario Latinoamericano de escuela de Trabajo social, hace una propuesta precisamente a la necesidad de esta concepción integral del estudiante en la formación de trabajadores sociales, cuando dice que:

La formación de Trabajadores Sociales debe trascender los límites de formación teórica e insertarse en lo humano como aquello que nos permite leer, entender e intervenir en el mundo reconociendo la incidencia de la subjetividad y la necesidad de que está esté articulada con las apuestas de transformación social (Pino, 2012, p 2).

Además de acuerdo con Arcila (2011), Pino afirma:

El modelo económico actual, cargado de las exigencias del mercado y medido por la productividad y el nivel de ingresos de una nación, exige cada vez más profesionales preparados para la acción, que conozcan los procedimientos y que por poco dinero realicen miles de actividades medibles. *Sin darnos cuenta las entidades de formación respondemos a estas lógicas perversas, determinadas por las políticas públicas de educación* (Pino, 2012, p 2)

Ese es concepto de *sin darnos cuenta* que afirma Pino, deja muy claro cómo se naturalizan las prácticas educativas a tal medida, que se enseña y se aprende *sin darnos cuenta* prácticas que llevan directamente a producir números y no a generar impactos generacionales contruidos en conjunto con la participación activa de las comunidades, por ello es necesario que haya una mirada más global de lo que se hace, o pretende hacer, una mirada más consiente, reflexiva y critica que abarque las diferentes dimensiones de los estudiantes, las cuales son:

*Lo comunicativo:* Somos seres de palabra, la palabra nos convoca, nos acerca o nos aleja, nos permite encontrar puntos comunes, nos recuerda la producción y la esencia misma del ser humano. *Lo afectivo:* Sin acogida no hay vida. *Lo ético-moral:* La formación ética debe reconocerse como la capacidad de no transgredir los imperativos profesionales y reconocer su comportamiento tomando decisiones conscientes en las que no se afecta la dignidad propia y ajena. *La dimensión lúdico estética:* “La lúdica es el espíritu jugueteón que nos ronda y se nos cuela por la piel cuando así lo permitimos.” (Gonzales, 2010, p.22).

Si nos situamos en el papel del estudiante como el verdadero dinamizador y el corazón de la vida universitaria, solo entonces se podrá estar de acuerdo con la postura de Efraín Alzate Salazar, egresado de la UNAULA, cuando declara que “la muerte de la

universidad empieza con el silencio de sus estudiantes”:

Durante más de 12 años, hemos sido una Facultad silenciosa; los profesores llegan a las aulas a sus clases y salen tranquilamente sin preguntar qué hay de nuestros procesos, o qué podemos hacer para fortalecer el debate académico. En esencial lo máximo que se cuida es la cátedra que se tiene o los privilegios que se tengan. La Facultad como tal no es una pregunta que aparece en el ideario de nuestros queridos docentes. Consideran que guardar silencio ante las dificultades, equivocaciones, aciertos o desaciertos es la mejor manera de ser solidarios con el decano. (Alzate, 2011, p. 62).

Más adelante, en ese mismo texto, el autor hace un aporte, que aunque se refiere específicamente al contexto universitario en el que se mueve (Universidad Autónoma Latinoamericana), se podría aplicar a cualquier ámbito universitario a nivel nacional, ya que tristemente la falta de debates y conversaciones en las aulas de clase, es un problema latente, ya que el estudiante se limita a llegar al aula, pero no participa en si, en la construcción de nuevos saberes, ya que son estudiantes resignan a el papel de oyentes, por ello álzate enuncia que:

La ausencia del debate, o incluso la mirada sospechosa del joven o docente que discrepa de alguna manera, ha minado la capacidad crítica, a tal punto que muchos estudiantes prefieren guardar silencio o acogerse a las directrices que vengan de la decanatura aunque estas sean equivocadas. En la Universidad el silencio de los estudiantes no es la muestra de que todo está bien, sino que es un síndrome de decadencia; al dejar en el otro las decisiones que deben ser tomadas por todos es otro síndrome de facilismo y de pérdida de vida (Alzate, 2011, p. 66).

Esta ausencia del estudiante en la dinámica pedagógica suscita retroceso en la educación, ya que aunque el docente hable de mentes críticas y su metodología sea preparada creativa y contextualizada-mente, si el estudiante permanece en su posición de espectador, la dinámica será pobre y sin mucho éxito, de ahí que, aunque la investigación de Bain fue direccionada a saber lo que hacen los mejores profesores universitarios, su libro habla también de los estudiantes, los diferentes tipos y como *el estudiante y el profesor llegan a ser una unidad de conocimiento*.es decir que se necesitan mutuamente para crear una clase, en la cual se generen conocimientos perdurables, citando a Bain:

En el aula, los individuos así se convierten frecuentemente en aprendices estratégicos, interesados en sacar las mejores notas, pero sin apenas voluntad de esforzarse en llegar lo bastante profundo como para desafiar sus propias percepciones. Aprenden para el examen y después borran rápidamente la materia para hacer sitio a otra cosa. Son (...) “estudiantes bulímicos”. Por último encontramos personas que lo primero que buscan es evitar el error, aquellas que en los artículos especializados se conocen como las que “evitan meterse en líos”. En el aula, se convierten a menudo en aprendices superficiales, nunca se ponen en disposición de invertir lo suficiente en ellos mismo para comprobar en profundidad un asunto, ya que temen al fallo, y por tanto se conforman con ir arreglándoselas, con sobrevivir. A menudo recurrir a la memorización y sólo intentan reproducir lo que han oído. (Bain, 2005, p.52).

Los sabedores de lo aceptado son los estudiantes que se sientan allí, bolígrafos en mano, prestos a tomar apuntes de cada una de las palabras que dice en profesor. Confían en que la educación se comporte como lo que Paulo Freire ha apodado el “modelo bancario”, en el que los profesores hacen depósitos de respuestas correctas en las cabezas de los estudiantes.

(...) Solo en el más alto de los niveles (lo que Perry llama “compromiso”) los estudiantes se hacen pensadores independientes, críticos y creativos, valoran las ideas y maneras de razonar que se les exponen, e intentan utilizarlas consciente y consistentemente. (Bain, 2005, p.54, 55).

## **4. Diseño metodológico**

### **4.1. Supuestos teóricos**

Alfredo González Morales (2003) plantea en el texto *Los paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales*:

Un paradigma es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma» (Khun, 1986, p.271); un paradigma significa una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darle solución a los problemas que en ella se presentan (González, 2003, p.1).

Teniendo en cuenta lo anterior, los supuestos teóricos son ontológicos, epistemológicos y metodológicos; pues este proyecto está inscrito en el paradigma

hermenéutico, por lo que, es necesario definir los supuestos dimensionados según la definición del autor y la naturaleza de lo que se plantea investigar.

El supuesto general hace referencia a la naturaleza de las metodologías pedagógicas usadas en Trabajo Social por docentes y estudiantes, caracterizado por esa práctica educativa generada en los diferentes ambientes educativos, los cuales están completamente permeados por las subjetividades de los seres humanos presentes.

Esta actividad social gracias a las subjetividades ya mencionadas, permite la creación de nuevos conocimientos desde las experiencias personales no solo de los docentes sino también de los estudiantes, sin embargo esta construcción de conocimientos está ligada específicamente a la forma en que se imparta la información por medio de las metodologías usadas.

Esto significa que como dice Mariane Krause en el texto *La investigación cualitativa - Un campo de posibilidades y desafíos* (1986) se postula una realidad que depende de lo vivido como persona se constituye la clase. Lo que se enseña y se aprende, está a fin de cuentas ligado a lo que desde la individualidad se cree importante para la construcción no solo de saberes, si no de la integralidad como ser pensante, espiritual y que crea, dentro de una realidad social específica.

El supuesto epistemológico lo constituye la certeza de la investigadora, sobre que la práctica educativa es una cuestión totalmente subjetiva, particular e irrepetible, pues las experiencias no siempre son las mismas y los ambientes no son los mismos; pues se pretende comprender el porqué de estas metodologías y cuáles son las más adecuadas para el contexto investigado.

Esto significa como dice Krause que la tarea como indagadores “es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, investigamos el modo en que se le asigna significado a las cosas” (Krause, 1981, p.7)

La metodología pues utilizada indica la forma como puede obtenerse el conocimiento de las metodologías y herramientas utilizadas por los docentes de Trabajo Social en UNIMINUTO Seccional Bello; para ello se utilizan métodos y técnicas, como la entrevista con preguntas, direccionadas a la recolección de la información requerida, las cuales están completamente articuladas con los supuestos ontológicos y epistemológicos, para que así exista un mayor compromiso con la realidad de los actores y sea la investigadora quien asuma un papel, más que de espectadora, de participante de modo que se entienda de una forma más completa todo el rollo de la pedagogía.

Se considera que estos tres supuestos teóricos metodológicos, dan la forma a la investigación en su perfecto encadenamiento e interdependencia interna determinando la naturaleza del paradigma interpretativo y siguiendo un camino que se nombra interpretativo participante (Krause, 1981, p. 7).

#### **4.2. Lineamientos metodológicos**

Los lineamientos metodológicos indican la forma cómo se puede obtener el conocimiento de las prácticas discursivas y educativas como coherencia entre el pensar, el crear y el construir en los diferentes ambientes educativos; para ello se utilizan técnicas como son la *entrevista individual* con diferentes docentes de la universidad UNIMINUTO Seccional Bello, *el uso del diario de campo* en diferentes encuentros educativos dentro de la universidad con docentes de Trabajo Social poniendo en práctica la *observación participante* y la *revisión documental teórica y conceptual*, completamente articulados con el paradigma hermenéutico y los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

### **4.3. Pautas de acción**

#### **4.3.1. Criterios de muestreo.**

El tipo de muestra fue intencional, porque se escogieron las personas a entrevistar siguiendo criterios del contexto en el que desarrolla esta investigación y de acuerdo con los objetivos del estudio.

Las unidades son ocho docentes de Trabajo Social en UNIMINUTO Seccional Bello y la observación de varios estudiantes en los diferentes ambientes educativos de dicha universidad.

#### **Muestras por técnicas:**

- Entrevista: ocho miembros del plantel docentes de UNIMINUTO Seccional Bello
- Observación: (diario de campo) más de 5 encuentros en aulas de clase y varios encuentros en colectivos universitarios de la misma universidad, en los que no había participación docente.

#### **Captura de la información:**

La captura de la información se hizo a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas a través de un registro electrónico. En el ejercicio de las observaciones, a partir de registros transcritos a los diarios de campo. Y finalmente, en cuestión de teorías, a través de la recolección de información en bibliotecas de Medellín y Bello.

### 4.3.2. Procedimiento de recolección de información y ruta metodológica.

Tabla No 3: Recolección de información

Categoría	Objetivo específico	Sub-categoría	Técnica	Instrumento	Para que utiliza la técnica elegida	Muestra a la cual se aplica
Herramientas metodológicas de formación (estrategias metodológicas de formación)	Conocer las herramientas metodológicas de formación propuestas por Uniminuto. (caracterizar las propuestas metodológicas hechas por el modelo praxeológico Uniminuto)	Instrumentos técnicos y métodos	Entrevista	¿Qué elementos de la praxeología utiliza usted en sus clases? ¿En qué momento evidencia que su metodología es exitosa o no y por qué cree que pasa?	Para recoger la información requerida.	8 docentes de trabajo social <u>Uniminuto</u> Estudiantes de trabajo social
Docente Uniminuto	Comparar las propuestas metodológicas planteadas por el modelo educativo Uniminuto, con las usadas por los docentes de Trabajo social en Uniminuto bello. (Interpretar la relación entre la metodología planteada por uniminuto y la usada por los	Metodología (práctica educativa)	Entrevista	¿Qué elementos diría usted que lo diferencia de los demás docentes y por qué? ¿De qué depende la metodología que usa en el aula de clase?	Para recoger la información requerida.	8 docentes de trabajo social <u>Uniminuto</u> Estudiantes de trabajo social

	docentes de trabajo social uniminuto.)					
Ambientes educativos	Describir el impacto de las didácticas pedagógicas utilizadas por los docentes y estudiantes en diferentes ámbitos educativos: aula, práctica y vida cotidiana del estudiante. (Entender el impacto de las didácticas pedagógicas utilizadas por los docentes y estudiantes en diferentes ámbitos educativos: aula, práctica y vida cotidiana del estudiante.)	Didácticas pedagógicas (reflexión pedagógica)	Entrevista	¿Entre estos ambientes educativos: aula, práctica y vida cotidiana del estudiante; cuales le parecen a usted más relevantes para el aprendizaje y enseñanza de estudiantes? ¿Qué ámbito educativo (aula de clase, vida cotidiana, campo de práctica) pretende influir y dirige su didáctica pedagógica como docente? ¿Qué importancia le da usted como docente a la aula de clase y por qué? jerarquice, según su criterio, la importancia de mayor a menor de los ámbitos educativos ¿qué importancia le da usted al aula de clase?	Para recoger la información requerida.	8 docentes de trabajo social <u>Uniminuto</u> Estudiantes de trabajo social.
Estudiantes uniminuto	Analizar el perfil del estudiante de trabajo	Trabajo social uniminuto	Entrevista	¿Cómo usted hace partícipe al	Para recoger la información	8 docentes de trabajo social

(Praxeología Uniminuto)	social de uniminuto seccional bello, frente a lo propuesto por la universidad. (comprender el modelo educativo uniminuto con lo que los estudiantes esperan sea su plan de estudio)	(plan de estudio)	estudiante de la construcción de conocimiento? <u>¿Qué cambios le agregaría al plan de estudio de trabajo social uniminuto?</u>	requerida.	<u>Uniminuto</u> Estudiantes de trabajo social
-------------------------	---	-------------------	---	------------	---

### 4.3.3. Estrategias metodológicas

- Analizar las prácticas pedagógicas en los diferentes ambientes educativos el contexto (UNIMINUTO Seccional Bello).
- Profundizar en la comprensión del problema.
- Interpretar, no explicar.
- El informe se redacta en un lenguaje académico, siguiendo los lineamientos ya establecidos por la institucionalidad, sin rechazar la subjetividad.
- Entender esta investigación como un proceso de *autorreflexión* de la experiencia educativa de la investigadora.

### 4.3.4. Métodos de actuación.

- Individuales con la realización de entrevistas hechas a los docentes de Trabajo Social.
- Observación de las prácticas de enseñanza dentro y fuera del aula realizadas tanto por docentes como estudiantes.
- Bibliográfico con la revisión documental.

### 4.3.5. Selección de técnicas e instrumentos

De acuerdo con Ana Rico de Alonso (2006) Citada por Mesa & Osorio (2016) son múltiples las formas como podemos abordar la realidad social, desde lo empírico podemos observar el fenómeno que se va a estudiar, cuestionarlo y buscar información escrita sobre él; esto es la técnica de *observación participante*(p.35), muy utilizada en esta investigación. Se dice que es

participante porque:

Involucra la interacción social entre el investigador y los sujetos informantes en el contexto de los últimos y "durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (Taylor y Bogdan, 1992). En la observación participante el /la investigador/a tiene un papel concreto dentro del grupo que está observando (Rico de Alonso, 2006, p.35).

- El instrumento utilizado para realizar la observación participante es el diario de campo o bitácora.

La entrevista por sí misma es un potente instrumento para recoger información en profundidad sobre la perspectiva de los actores acerca de diferentes fenómenos sociales. "Es una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todo sus sentimientos y pensamientos de una forma libre" (Pérez, 1994: 41, citado por Rico de Alonso 2006, p.36).

- Se entablaron diálogos con estudiantes en colectivos lo cuales se plasmaron en diarios de campos.
- También fue necesario acercarse a la realidad por medio de la lectura, por lo cual se usó la técnica de *revisión documental*.

## 5. Sistematización de la información.

### 5.1. Resultados.

#### 5.1.1. Entrevistas

Tabla No 4: Entrevistas

Categoría	Praxeología Uniminuto	Subcategoría	
Título	¿Cómo se relacionan las estrategias de los docentes en los ambientes educativos: aula, práctica y vida cotidiana de los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico? Una mirada desde Trabajo Social.		
Pregunta/Respuesta	<p><b>¿De qué forma en sus clases brinda usted un espacio en el que pueda el estudiante reflexionar la teoría desde lo práctico?</b></p> <p>Respuestas:</p> <p><b>Docente 1</b>, (Catalina) Siempre lo que hago es dar primero el desarrollo teórico, pero finalmente si ellos no llevan a la práctica esa teoría no les pasa por la piel, por un oído les entra y por otro les sale, entonces la primera clase tiene un desarrollo teórico y la segunda ellos lo aplican y al finalizar ellos se co-evalúan. (Un par dándome críticas constructivas) por que los estudiantes también saben mucho.</p> <p><b>Docente 2</b>, (Dayana) en un primer momento dejar en claro todo el tema teórico y en la medida de las posibilidades aterrizarlo a la práctica (el estudiante en últimas es el dueño de la clase)</p> <p><b>Docente 3</b>, (Jhonatan) básicamente la metodología que tengo fue socializada desde el principio y es que con los ejemplos de la vida real explicamos los temas y en cada documento tratamos de que haya un ejemplo al final que pueda ser adecuado a la historia de la vida real, generar una reflexión, donde el mecanismo de control de la lectura es una pregunta oral, donde problematizamos el tema.</p> <p><b>Docente 4</b>, (Jorge Hernán) primero yo parto de las experiencias de vida que he tenido como docente/persona y luego la llevo a la teoría (siempre se trata del doble dialogo entre academia y vida)</p> <p><b>Docente 5</b>, (María José) afortunadamente mis materias se prestan mucho para articular la teoría con la práctica, no concibo una educación sin que absolutamente todos los temas se reflexionen con la práctica, siempre en mis clases trato de hacer esto. ¿Cómo? a través de mi experiencia como profesional y las experiencias de los demás o ejemplos que pasan en la vida cotidiana.</p> <p><b>Docente 6</b>, (María Victoria) después de hacer con los estudiantes una parte tipo magistral se hace una parte taller, donde cada estudiante empieza a revisar desde su propia reflexión personal, profesional cada uno de los temas tratados. (así se hace esa articulación)</p> <p><b>Docente 7</b>, (Mónica) se le da en todo momento el espacio para reflexionar, abordamos lo teórico siempre con diferentes recursos, y siempre hay que llevarlo a lo práctico y suscitamos ejemplos de cómo esa teoría la podemos llevar a práctica, desde la vida cotidiana del país y de los estudiantes y desde el área social. (para que los estudiantes se preparen y lleven la teoría a la práctica)</p> <p><b>Docente 8</b>, (Luis Carlos) pues a través de esa relación con la experiencia de los saberes previos que el estudiante trae, sobre todo la generación de inquietud de poder vincular preguntas poderosas para poner al estudiante y en ese pensar proyectarse.</p> <p><b>¿Qué cambios le agregaría al plan de estudios de trabajo social? Basado en la praxeología.</b></p> <p>Respuestas:</p> <p><b>Docente 1</b>, específicamente en mi área (investigación) Uniminuto viene haciendo una apuesta por que el estudiante Uniminuto sea muy bueno en investigación, siento que mejoro el asunto de la investigación en la nueva malla curricular, porque la que hay actualmente no está</p>		

	<p>muy fuerte el tema de investigación. (esperemos que cuando este caminando, tengamos el resultado que necesitamos)</p> <p><b>Docente 2</b>, pues ahora viene teniendo unos cambios muy importantes, pero creo que debe de ser revisado por los estudiantes y docentes y los cambios de este deberían de responder a lo que está pidiendo la institución, sus estudiantes y docentes y no veo que eso este como tan claro.</p> <p><b>Docente 3</b>, creo que es muy importante agudizar el tema de lectoescritura, desde todos los cursos y generar contactos con la realidad propia de los trabajadores sociales en las clases, hacer conexiones desde la temáticas de las materias y la profesión específica.</p> <p><b>Docente 4</b>, mayor trabajo de campo, por un lado (nos quedamos mucho en el salón) por otro lado, le daría fuerza a trabajos con grupos étnicos desde el aula, donde el estudiante convierta a la comunidad en un espacio de aprendizaje. (donde el estudiante en vez de llegar academia a las comunidades, traigan de las comunidades teoría para construir nuevos conceptos)</p> <p><b>Docente 5</b>, desde mis materias, me parece que legislación es una materia muy importante para que solo se vea en un semestre (se ven simplemente nociones) para mi ameritaría hacer una materia aparte donde únicamente se vea legislación de familia e infancia y adolescencia.</p> <p><b>Docente 6</b>, temas como psicopatologías, lenguaje no verbal, mas aspectos de psicología que sirven como herramientas en el trabajo social y que de pronto nos pueden hacer falta ya que los estudiantes tienen que buscar estas áreas por fuera, mientras que si las tenemos como columna vertebral podríamos sacar mejores profesionales a la vida laboral.</p> <p><b>Docente 7</b>, yo pensaría que el momento reflexivo debe ser más riguroso, no hay un proceso riguroso para ver si el enfoque praxeológico si se está dando, en el acompañamiento de los docentes y el proceso evaluativo de los estudiantes. Acompañamiento de la facultad a los docentes para que el docente y estudiantes tengan cierto acompañamiento para verificar que si se cumpla esa ruta praxeológica. (la coordinación es muy buena)</p> <p><b>Docente 8</b>, Espacio académico que permite entrar al contexto de trabajo social, atender comunidades personas. (Casos) que den lugar a actividades concretas.</p>
<b>Objetivo general</b>	Analizar las relaciones de las estrategias de formación de los docentes en los ambientes educativos: aula, practica y vida cotidiana de los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico. (Una mirada desde Trabajo Social.)
<b>Objetivo específico</b>	Comprender el modelo educativo Uniminuto con lo que los estudiantes y docentes esperan sea el plan de estudio.
<b>Evidencias</b>	Participación, Enriquecedora, Desacuerdos entre los habitantes de la comunidad y organizaciones , Compromiso, Aceptación, Concertación, Construir conocimientos Plantear problemas, Métodos, Capacidad comunicativa, Observación, Dinámica , Representaciones , Educativas, Comprender (Trabajo de grado sistematización de SamaryMildrey Valencia del Rio, Paula Andrea Ruiz Arroyave y LeydyYuliana Restrepo Aguirre, 2014)
<b>Análisis</b>	
	<p>La praxeología 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. Ver(...) Juzgar (...) Actuar (...) Devolución creativa (...) (Juliao,2002)</p>

Categoría	Ambientes educativos	subcategoría	Reflexión pedagógica
Titulo	¿Cómo se relación las estrategias de los docentes en los ambientes educativos: aula, practica y vida cotidiana de los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico? Una mirada desde Trabajo Social.		
Pregunta/respuesta	<p><b><u>Entre estos ambientes educativos: aula, práctica y vida cotidiana del estudiante. ¿Cuáles le parecen a usted más relevantes para el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes?</u></b></p> <p>Respuestas:</p> <p><b>Docente 1</b>, esa pregunta me cae como anillo al dedo porque en un viaje logre ver que hasta donde el aprendizaje entre 4 paredes es significativo y en cuanto llegue cambie mi metodología, empecé a proponerles salidas a los estudiantes, tiene que haber una armonía entre la practica la teoría y todo lo que vemos en la cotidianidad.</p> <p><b>Docente 2</b>, todos, uno no puede decir que uno es más que el otro, siempre han habido autores que plantean que la familia es muy importante, pero ¿qué es la familia? A veces los amigos, los profes son un referente de familia (vida cotidiana). No pienso que haya uno relevante, todos son relevantes para el aprendizaje, pienso que la universidad es muy importante, pero no más o menos relevante.</p> <p><b>Docente 3</b>, la práctica y la vida cotidiana que se pueden trabajar en el aula, pero definitivamente en este contexto hay que trabajar estas desde la teoría para que la gente la interiorice.</p> <p><b>Docente 4</b>, todos, porque estamos en el siglo XXI y necesitamos teoría y práctica. El aula porque es donde nos encontramos docente y estudiante y se empieza a construir conocimientos y dejar de creer que el docente es el poseedor de todo el conocimiento y la vida cotidiana porque desde allí es que los estudiante empiezan a construir y uno como profesional tiene sus experiencias.</p> <p><b>Docente 5</b>, los tres son relevantes, se complementan se necesitan todas para ser un ser integral. Pero me parece fundamental tener en cuenta la vida cotidiana del estudiante y del docente porque es de allí donde se parte para hacer teoría y proponer nuevas ideas.</p> <p><b>Docente 6</b>, la vida cotidiana, por esta nos implica todo, abarca el aula, abarca la práctica de estudiante y desde allí es donde se tiene el mayor aprendizaje de todas las diferentes temáticas que se manejan.</p> <p><b>Docente 7</b>, todos eso es una integración, el aula no es solo el espacio físico, sino los espacios en que se construye conocimiento estamos permeados por una historia de vida y con lo que pasa en el país (discusión política) en cada clase ponemos las cosas personales pero analicémoslos desde el contexto colombiano, pero ubíquese también en el rol de comunidad y profesional. Es difícil porque en tres horas es muy complicado, pero como hacemos salidas de campo y dinamizar en el aula con grupo tan diversos.</p> <p><b>Docente 8</b>, hay unarelación entre las tres, una relación completamente circular y pues al escoger solo una quedaría corto.</p> <p><b><u>¿Qué importancia le da usted a la vida cotidiana del estudiante para la construcción de conocimiento en sus clases?</u></b></p> <p>Respuestas:</p> <p><b>Docente 1</b>, no total, le doy mucha importancia.</p> <p><b>Docente 2</b>, mucha, de hecho de entrada mi primer día de clase les pregunto sobre su entorno familiar y situacional y desde ese lugar en el mundo es que uno puede hablar.</p> <p><b>Docente 3</b>, es muy importante personalmente y metodológicamente, porque si la gente logra comprender conceptos desde su quehacer cotidiano, ahí es donde el concepto empieza a hacer parte de mi vida cotidiana.</p> <p><b>Docente 4</b>, es fundamental, porque no es solo tener los libros sino tener la vida (el saber) la historia de vida de cada estudiante su proyecto sirve para que se cree nueva teoría. (semilla →estudiante, docente →el jardinero)</p> <p><b>Docente 5</b>, (en la pregunta anterior respondió la importancia que le da a la vida cotidiana del estudiante)</p>		

	<p><b>Docente 6</b>, es nuestro propio contexto y como trabajadores sociales debemos propender por ubicarnos siempre en el contexto y de esa manera implicar esa cotidianidad en la teoría.</p> <p><b>Docente 7</b>, esto no se retoma en todos los cursos (la vida cotidiana del estudiante), pero hay en materias que es transversal tomar la vida cotidiana del estudiante y otras que no es posible. Y hasta donde hablamos de vida cotidiana, no solo es para aportes en la teoría, sino chicas que llegan con violencia intrafamiliar, chicos que están en rehabilitación de las drogas, o en ejercicio de prostitución, entonces como el docente trabaja con esas vidas cotidianas. Pero igual estas historias marcan el perfil como trabajador social.</p> <p><b>Docente 8</b>, es un gran capital, porque en la formación el estudiante es el protagonista, porque el decide que hacer con lo que la academia le brinda y si eso no marca su vida, sus lágrimas sus risas, entonces la academia no sirve de nada (vida cotidiana en la academia).</p>
<b>Objetivo general</b>	Analizar las relaciones de las estrategias de formación de los docentes en los ambientes educativos: aula, practica y vida cotidiana de los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico. (Una mirada desde Trabajo Social.)
<b>Objetivo específico</b>	Comprender el modelo educativo Uniminuto con lo que los estudiantes y docentes esperan sea el plan de estudio.
<b>Recursos</b>	
<b>Análisis</b>	
	<p>Por eso no estoy de acuerdo con los que hablan en singular de la relación pedagógica, como si ésta fuera sólo la relación maestro-alumno(s). Aunque esta última en alguna forma merezca ser privilegiada, también las demás relaciones que la teoría pueda construir en el sistema educativo bajo análisis son relaciones pedagógicas. En particular lo son las relaciones de maestros y alumnos con el micro-entorno y el macro-entorno, y muy específicamente las relaciones de todos ellos con los saberes (Vasco, s.f. p.3)</p> <p>Toda sociedad está abrumada con lo que es trivial, con las ramas muertas del pasado y con lo que es positivamente perverso. La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario (...) este ideal tiene que luchar no sólo con la inercia de las tradiciones educativas existentes, sino también con la oposición de los que se han atrincherado en el mando de la maquinaria industrial, y que comprenden que tal sistema de educación, si se generaliza, amenazaría su posibilidad de utilizar a los demás para sus propios fines. Pero este mismo hecho es el presagio de un orden social más equitativo y luminoso porque demuestra la dependencia de la reorganización social respecto a la reconstrucción educativa." (Geneyro, invierno 1994-primavera 1995, prr. 14)</p> <p>Freire creía que los oprimidos podían aprender a leer y a escribir si la lectura no se les imponía de una manera autoritaria y si el proceso de lectura validaba sus experiencias. (...) La "cultura del silencio" que creamos por medio de la cultura dominante no significó que los oprimidos no pudieran responder a su propia realidad, sino que esa respuesta generalmente carecía de una dimensión crítica (...) En el círculo cultural, el grupo de coetáneos desempeñó un papel decisivo al proveer un contexto teórico para la reflexión y al transformar las interpretaciones de la realidad a partir de la producción de "sentido común de todos los días" en un conocimiento más crítico. (McLaren, 2008, p. 189)</p>

Categoría	Docente Uniminuto	Subcategoría	Practica educativa
Titulo	¿Cómo se relación las estrategias de los docentes en los ambientes educativos: aula, practica y vida cotidiana de los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico? Una mirada desde Trabajo Social.		
Pregunta/repuesta	<p><b><u>Quando reflexiona sus prácticas educativas ¿qué insumos se generan para aportar al modelo praxeológico?</u></b></p> <p>Respuestas:</p> <p><b>Docente 1</b>, varias cosas, de alguna manera el ser docente es una cosa que se aprende en la práctica, tengo formación docente, pero es en la cotidianidad con la diversidad que uno se reflexiona y cuestiona.  “el maestro inicialmente enseña lo que sabe, en una segunda fase, enseña lo que no sabe, en la tercera fase el maestro se dedica a aprender, a degustar la vida desde el conocimiento” Barte  Tenemos muchas dificultades de reflexionarnos en grupo, como docentes.</p> <p><b>Docente 2</b>, me cuestiona mucho el proceso evaluativo y ahí voy mirando como hago eso (tema de la rigidez) el cómo transmito aprendizajes.</p> <p><b>Docente 3</b>, necesidad de preparar clase, aveces les repiten temas a los estudiantes, cumplir con el plan académico juiciosamente de manera que el estudiante sea corresponsable con ello, temas que se puedan aplicar desde el trabajo social.</p> <p><b>Docente 4</b>, siempre en mi clase pregunto a lo último que aprendimos, y me gusta que les quede algo claro, algo concreto y en el otro encuentro pregunto que nos quedó del encuentro anterior (no usar un discursos muy técnico) concretar ir al grano, escuchar al estudiante. Si la clase estuvo buena la próxima debe ser mejor. Cambiar el modelo tradicional educativo.</p> <p><b>Docente 5</b>, vuelvo a lo mismo, trato de que mis clases sean muy practicasla misma clase se da para aplicar el modelo praxeológico y llevar a una reflexión de que no nos podemos quedar en el salón.</p> <p><b>Docente 6</b>, combinar lo teórico con lo práctico, insisto en articular estas dos partes, esto se hace en el día a día. Que los estudiantes estén ubicados en el campus desde muchas actividades extracurriculares.</p> <p><b>Docente 7</b>, el modelo debe estar contextualizado con la población que alberga Uniminuto, (el modelo se convierte en ese cliché)</p> <p><b>Docente 8</b>, Buscar que sea lo más práctico, poner al estudiantes en situación de reflexión. Poner al estudiante en situación de trabajador social.</p> <p><b><u>¿Por qué cree que su dinámica docente es pertinente para el proceso formativo de trabajadores sociales?</u></b></p> <p>Respuestas:</p> <p><b>Docente 1</b>, uno va implementando unas dinámicas y acomodando la metodología a el contexto de clase y los estudiantes en fin son lo que evalúan y deciden si fue pertinente o no, por medio de evaluaciones no tan institucionalizadas y a veces hasta no tan de frente, que es una cultura que hay que acabar, por que como docentes necesitamos que nos digan en que hay que mejorar.</p> <p><b>Docente 2</b>, porque yo trato de ponerlos a la luz del curso (contenido) y de su contexto, además que cada curso es diferente y tiene producciones diferentes.</p> <p><b>Docente 3</b>, por que en todas las clases no pusimos en la tarea de utilizar metodologías que use el término de administración pero que ellas lo puedan ver enfocado desde su quehacer como profesionales.</p> <p><b>Docente 4</b>, por que le coloco amor y el corazón a lo que hago y al estudiante. “van diciendo que se van los muchachos de la escuela, tú te quedas ellos se van, algo de ti llevaran” (canción) ahí es donde veo que si innovo invento y veo al estudiante como amigo, no como un simple subordinado a mí.</p>		

	<p><b>Docente 5</b>, me parecen pertinentes porque me parece que las materias que imparto son muy importantes no solo pensando en su formación sino en su práctica, que sean íntegros y éticos.</p> <p><b>Docente 6</b>, son pertinentes porque estoy dejando de lado esa educación tradicional que traían los docentes, ese innovar constantemente es lo que marca la pertinencia. Buscar otras relaciones en esa nueva dinámica, también ayuda al aprendizaje la parte de cualificación, estar todos los días formándonos como docentes (magister) para hacer mejores intervenciones como docentes en esa búsqueda de la calidad.</p> <p><b>Docente 7</b>, no es que sean pertinentes o no, siento que es un aporte construido colectivamente, a partir del trabajo entre docentes, si es pertinente o no habría que evaluarse, lo que si se trata es de que sea contextualizado, que manejemos autores recientes, que abramos nuevas puertas y el estudiante, tenga de donde tomar una decisión.</p> <p><b>Docente 8</b>, creo que todos los días mis dinámicas están en construcción, que a veces impactan, a veces son tediosas pero cuando el estudiante logra ver la totalidad de la asignatura, la vivencia y se pone de frente al resultado, a una propuesta funcional, siente una satisfacción con la estrategia de la asignatura.</p>
<b>Objetivo general</b>	Analizar las relaciones de las estrategias de formación de los docentes en los ambientes educativos: aula, práctica y vida cotidiana de los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico. (Una mirada desde Trabajo Social.)
<b>Objetivo específico</b>	Interpretar la relación entre la metodología planteada por Uniminuto y la usada por los docentes de trabajo social Uniminuto.)
<b>Recursos</b>	
<b>Análisis</b>	
	<p>En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora (...) sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. (...) A través de éste se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; nos ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. (Freire, 2005 p. 91-92)</p> <p>Técnica que se emplea para manejar de la manera más eficiente y sistemática el proceso enseñanza-aprendizaje (...) las didácticas se pueden entender como pura técnica y ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación. Los diferentes modelos didácticos pueden ser modelos teóricos (explicativos, descriptivos o predictivos) o modelos tecnológicos (prescriptivos, normativos). La historia de la educación nos muestra la enorme variedad de modelos didácticos que han existido. (De la Torre, 2005, p. 16)</p>

Categoría	Estrategias metodológicas de formación	Subcategoría	Instrumentos, técnicas y métodos
<b>Título</b>	¿Cómo se relacionan las estrategias de los docentes en los ambientes educativos: aula, práctica y vida cotidiana de los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico? Una mirada desde Trabajo Social.		
<b>Pregunta/respuesta</b>	<p><b>¿Qué instrumentos, técnicas o métodos utiliza usted directamente del modelo praxeológico?</b></p> <p>Respuestas:</p> <p><b>Docente 1</b>, en el campo de práctica si están muy marcados los tiempos de “ver, juzgar, actuar y devolución creativa” pero en las otras materias que imparto no está tan claro, pero si se ve, aunque se desdibuja un poco más. Pero trato de usar esas fases en todo, a veces hasta en la vida cotidiana.</p> <p><b>Docente 2</b>, bueno yo creo que tal vez en el ver, el reconocimiento del grupo y sus expectativas, planear con el grupo y desarrollando en conjunto la clase, el hacer es poner en marca lo planeado y abro un espacio donde se pueda evaluar la clase y empiecen a determinar</p>		

cómo van y en la devolución creativa, pienso que no nos da con la rigurosidad que debería de ser para provocar algún cambio, no nos da por el tiempo, el afán de la vida.

**Docente 3**, los casos experienciales de la vida real, algunas preguntas problematizadoras y la exposición con casos de práctica donde ellos han tenido experiencias más cercanas a su formación.

**Docente 4**, la reflexión, que he hecho bien y que he hecho mal, que me funciona y que no, jugar con mis talentos con mi creatividad y con lo que aprendo en el día a día, jugar con la realidad de cada estudiante, la sugerencia de los otros docentes.

**Docente 5**, no quedarme solamente en la academia y generemos mecanismos y estrategias creativas para llegarle a la comunidad y que si necesitamos un cambio, ustedes los trabajadores sociales son los llamados a trabajar por el.

**Docente 6**, el contacto con la naturaleza, la práctica de los muchachos, el contacto con la vida real y la observación dirigida.

**Docente 7**, debate, reflexión crítica, la práctica. En las asesorías de práctica se desembocan más fácilmente los momentos del enfoque praxeológico.

**Docente 8**, El modelo viene siendo una construcción, buscar el aprender haciendo, tomar elementos de análisis, siempre generar preguntas. Donde se tejan las relaciones unos con otros para encontrar senderos que generen transformación, desde las relaciones siempre hay posibilidad de aprendizaje

#### ¿En qué momentos evidencia que su metodología es exitosa o no y porque cree que esto sucede?

Respuestas:

**Docente 1**, yo pienso que se evidencia en la medida que los estudiantes van entregando los productos acorde con los objetivos que uno plantea al principio, también donde ellos evidencian que se entretienen en la clase, donde me dicen que se enamoraron de la investigación gracias a mi clase. Cuando pierden el miedo a escribir o exponer o socializar y verlos empoderados de la palabra, uno dice bueno todo va por buen camino (se ganó un premio)

**Docente 2**, eso es muy complejo, depende mucho de las características del grupo, y donde realmente el estudiante empieza a reconocer sus falencias y aproveche el espacio de clase. Se debe de preguntar, finalmente como esto transformo mi vida, mi quehacer como profesional.

**Docente 3**, lo evidencio en tres maneras, primero cuando no quieren que se acabe la clase, dos cuando me llaman y me escriben para que les explique los documentos de la clase (asesorías)

**Docente 4**, cuando el estudiante te demuestra con hechos que si aprendió, también cuando en el aula se les ve el interés por aprender y siento que no es exitosa, cuando hacen corrillo en la clase, cuando a los 8 días viene a preguntarme lo mismo (tal vez es por mi lenguaje y de pronto la monotonía) a veces el estudiante esta desmotivado y vienen a calentar silla.

**Docente 5**, cuando los estudiantes me dicen profe lo que aprendí en clase me sirvió mucho para la vida, cuando se acercan a decirme que mi clase les gustó mucho, se evidencia en las respuestas de los estudiantes a mi clase.

**Docente 6**, al momento de la evaluación de los estudiantes a la mitad y al final, y afortunadamente pienso que son más las cosas positivas que se dan desde la Praxeología y el humanismo, no son exitosas por que las cosas no son perfectas, canalizar las cosas que no son adecuadas, no podemos tener a todo el mundo contento.

**Docente 7**, necesito la voz del otro, todas mis clases antes de que acaben hago una evaluación y se lo aprendí a mi maestro Ghiso que dice que en cada momento hay que evaluar lo que se hace, desde lo que me diga el otro, esa retroalimentación de los estudiantes a mis dinámicas.

**Docente 8**, Cuando se co-evalúa, el lugar del resultado es la respuesta. De la manera en que leo el grupo y sus intereses para acomodar y estructurar metodología, una construcción permanente en lo pedagógico, genera nuevos materiales, para que los grupos sean a menos numerosos.

#### Objetivo general

Analizar las relaciones de las estrategias de formación de los docentes en los ambientes educativos: aula, práctica y vida cotidiana de

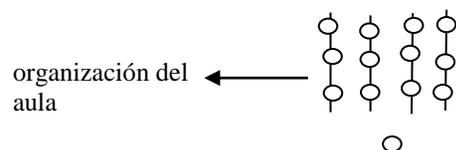
	los estudiantes en la reflexión conceptual del trabajo social con el modelo educativo praxeológico. (Una mirada desde Trabajo Social.)
<b>Objetivo específico</b>	caracterizar las propuestas metodológicas hechas por el modelo praxeológico Uniminuto
<b>Recursos</b>	
<b>Análisis</b>	
	Alude al estudio de los métodos en sí, es decir, la definición, construcción y validación de los métodos como conjunto de actividades intelectuales que, con prescindencia de los contenidos específicos, establece los procedimientos lógicos, formas de razonar, operaciones, procedimientos y reglas que, de una manera ordenada y sistemática, deben seguirse para lograr un fin dado o resultado (AnderEgg, 1999, p. 196)
	El método “se define casi siempre como el camino que conduce a un fin preestablecido. Este camino consta de un conjunto de reglas ordenadas que permiten alcanzar el fin deseado” (Aja, Albaladejo, Balada, Banda, Bartolomé, Benedicto et al. Sf. p 134)
	La técnica es indispensable para para el método y forma parte de él. El hecho de que ambos conceptos se definan de una manera similar ha hecho que muchas veces se confundan. Las técnicas didácticas constituyen el conjunto de recursos y estrategias metodológicas que utilizan los docentes en la práctica educativa (Aja, Albaladejo, Balada, Banda, Bartolomé, Benedicto et al. s. f. p. 138)

### 5.1. 2. Resultado y codificación diario de campo

Tabla No 5: Diarios de campo

<b>Técnica observación Diario de campo</b>	<b>Fecha</b>	<b>05/11/2014</b>
<b>Clase de Sonia.</b>		<b>Código</b>
<p>La clase da inicio a las 10:30 con mi intervención, explicando porque los voy a acompañar en esta clase, la docente propone que la evalúen antes de comenzar la clase y con la presencia de ella en el salón (está segura de lo que ha enseñado, de cómo es como docente) los estudiantes califican sin ningún problema, dando sus opiniones libremente, mientras la docente espera a que terminen esta evaluación (los estudiantes dan recomendaciones sin ningún temor y la docente las toma con mucha madurez).</p> <p>La docente devolvió una tarea a los estudiantes que tenía como título ¿Quién soy yo? Y trataba de que cada uno se describiera luego de una técnica que la docente hizo con los estudiantes.</p> <p>La docente abrió un espacio para resolver temas de la clase pasada que por el tiempo no se pudo hacer ese día, se toma su tiempo para escuchar las dudas y responderlas de forma clara y pregunta repetidamente si se entendió, si ve dudas en las caras de los estudiantes vuelve a repetir hasta que entendieran completamente.</p>		<b>Docente</b>

Luego de esto, la docente alienta a los estudiantes a organizarse de una forma determinada en el aula para hacer un ejercicio antes de la explicación.



Todo esto con el propósito de crear una definición sobre el paradigma del desarrollo, mientras tanto la docente da orientaciones de la actividad, además de proponer documentos de escritores colombianos para el mejor proceso de entrega de trabajos además de dar claridad sobre lo que ella espera ver en los trabajos de final de curso a lo que los estudiantes toman atenta nota.

Ahora la clase se dispersa para formar grupos de debate sobre la actividad realizada, la docente observa mientras 6 grupos entran en discusión, algunos muy interesados, otros grupos solo hablando de lo que paso la semana pasada. La docente camina por entre los grupos resolviendo dudas y mirando. La docente tiene que salir de clase por unos minutos y la dinámica de la clase cambia totalmente, luego de que la docente llega el grupo ya se encuentra muy disperso y están en total silencio a lo que la docente capta que ya terminaron y da continuación a la actividad, en el cual hay muy poco participación de los estudiantes, sin embargo el murmullo crece, por lo que la docente da más tiempo para la discusión como parte de la actividad en grupos del tema.

Después de 5 minutos los estudiantes empiezan a participar paulatinamente con los resultados de la actividad, mientras que la docente anota en el tablero, palabras claves para crear una definición final que quede como construcción de todo el grupo. (Construcción colectiva de saberes).

Luego la docente empieza con su cátedra explicando más ampliamente el concepto y basándose en teoría y autores más cercanos.

(entre todos sobresale una estudiante que necesita repetir conceptos dichos por la docente en forma de pregunta para asegurar de que entendió)

Los chicos escuchan atentamente la docente con excepción de pocos que conversan sobre los ocurrido con unos disfraces, la docente expone desde su puesto sentada y con la ayuda de diapositivas, a este punto la docente esta exponiendo solo para medio salón, ya que los otros estudiantes no se apropian de este espacio, mientras la docente los mira constantemente pero no les dice nada.

La exposición de la docente da ara el debate y la traída a colación de las vidas cotidianas de los estudiantes para la construcción de la clase, de modo que todos se empiezan a sentir incluidos, la clase finaliza con una tarea que consiste en escribir un ensayo sobre lo que sucedió en esta clase, de modo que de alguna forma se sistematice la definición que entre todos crearon sobre el paradigma del desarrollo.

**Actividad**

**Conceptos**



Técnica observación Diario de campo	Fecha	10/20/2014
<p><b>Clase de Dayana.</b></p> <p>Inicia la clase con consideraciones de la docente en cuanto a información académica además se preocupa por la poca participación en partícula de este día, en cuanto a sus apreciaciones es muy clara y busca la aprobación de los estudiantes.</p> <p>La docente quiere vincular a los alumnos a actividades universitarias que enriquecieran el tema, fuera del aula, mientras los estudiantes escuchan muy atentamente (me llamo chivo expiatorio).</p> <p>En este espacio se prestó para conciliar debido a unos horarios, la profe supo manejar el momento y llego a la conciliación con los estudiantes de modo que todos quedaron de acuerdo medianamente y está siempre enfatizo la participación de todos los estudiantes, propende por aterrizar todo a los temas tratados en el aula (teoría y métodos de intervención) en el tiempo que he observado he visto que le da mucha importancia a las opiniones de los estudiantes y los toma en cuenta en sus clases, para que esta siempre estén dirigidas a la construcción de saberes.</p> <p>Al empezar la exposición la docente empezó a tomar nota, mientras observaba a los expositores y su técnica y al manejo que tenían con el grupo.</p> <p>Siendo las 11:20 salimos del salón para hacer la técnica el salón de los espejos y la docente dejaba que ellos manejen totalmente el grupo como si fuera una comunidad el tiempo de desplazamiento se prolongó pues no había quien regulara esto.</p> <p>La docente está dispersa respondiendo dudas de otros estudiantes, mientras se realizó la actividad, al empezar la actividad la profe empieza a rodear el cuadrado hecho por las colchonetas y haciendo anotaciones y dejando que la actividad se desenvuelva libremente, en esta actividad los estudiantes saben respetar las historias de los demás y ven a la profe como una persona más ya no con el rango de docente.</p> <p>Al terminar la actividad se generó una pregunta para generar algún tipo de debate, esto fue por parte del grupo de expositores ¿Por qué tenía que crecer?, lo cual generó un extenso conversatorio, mientras la docente calmada y apacible observo, hablo con algunos estudiantes y escribía en su diario de campo, al terminar la exposición la docente dio sus aportes y explico unos cuantos aparte sobre lo expuesto, todo esto para aclarar y dejar preguntas de cómo hacerlo mejor y de cómo todo esto serviría en la vida cotidiana.</p> <p>Además de invitar más a pensar los espacios como trabajadores sociales y los instrumentos y herramientas que se llevan a las comunidades.</p> <p>Pude notar que se utilizó todo el proceso praxeológico en su clase: vio, juzgo, actuó y dio una devolución al grupo, ella nombro este proceso en la mitad de la clase. (No sé si porque yo estaba allí, o este modelo educativo en una de sus herramientas metodológicas).</p> <p>La clase se hizo en base a las vidas cotidianas de los estudiantes presentes.</p>		<b>Código</b>
		<b>Grupo</b>
		<b>Participación</b>

<b>Técnica observación Diario de campo</b>	<b>Fecha</b>	<b>10/20/2014</b>
<p><b>Clase de Elkin.</b></p> <p>Inicia la clase con la ponencia del docente sobre las actividades que van a suceder en el transcurso de la clase, con impaciencia debido al bullicio que generan los estudiantes.</p> <p>Luego empieza la charla, la señora de prácticas profesionales quien enfatiza sobre la buena forma y disposición del docente frente al tiempo para hablar sobre el proceso para el séptimo semestre, la clase se desenvuelve mientras otras chicas preparan su exposición y el docente da una rúbrica de evaluación para la actividad.</p> <p>El profesor se pone un poco rojo mientras habla de su experiencia como estudiante de Trabajo Social y lo valiente que fue al enfrentarse a los procesos de práctica y da ejemplos de lo duro que va a ser el proceso, luego empieza a devolver unos trabajos después de hablar en general de lo que logro ver, luego de entregarlos felicita a los que sacaron una buena nota y no se refiere a los que sacaron una nota más baja.</p> <p>Empiezan las exposiciones con actividades en las cuales el docente es participe y no toma nota de lo que está sucediendo en el aula, esta como un alumno más, el docente interrumpe las exposiciones para indicar cosas que estaban mal y pidiendo que den importancias a los autores que decían lo que las chicas exponían (da mucho valor a los autores y al conocimiento científico) es muy importante para él, el poder teorizar nuestras prácticas como trabajadores sociales.</p> <p>Luego de terminada la exposición dio una devolución y amplió los conceptos después de dejar claro que ellas se quedaron muy cortas en los términos expuestos y explicados, mientras el otro grupo expone el docente mira su celular. (El docente cruza sus piernas pone su mano en su rostro, mientras mira acusadamente y un poco preocupado por la exposición de los estudiantes) ocasionalmente toma notas, cuando él se distrae los expositores se relajan un poco ya que es evidente que el docente suma mucho a los nervios de los estudiantes al exponer.</p> <p>Antes de finalizar la clase el docente propone la evaluación del encuentro, en el que todos los estudiantes pueden participar y sus opiniones son valoradas, frente a la evaluación el docente dio sus propias apreciaciones, dejó en claro lo que faltó o se dio de manera incorrecta, pero después exaltó que en general las actividades fueron buenas y dirigidas a lo pedido con anterioridad.</p> <p>Dios claridad sobre lo que seguiría en el curso, lanzo alguna propuesta en las que prometió brindar un espacio para socializar y llegar a acuerdos.</p>		<p><b>Código</b></p> <p><b>Exposición</b></p> <p><b>Evaluación</b></p>

Técnica observación Diario de campo	Fecha	10/21/2014
<b>Clase de Monica.</b>		<b>Código</b>
<p>La clase de inicio con mi presentación explicando por qué los voy a estar acompañando y cuál es mi intención con este ejercicio a lo cual la docente pone a votación si los estudiantes quieren o no mi presencia en el aula como observadora no participante (destaco esto ya que me parece que le dio importancia al estudiante en la construcción de la clase)</p> <p>La clase transcurre y empiezan a exponerle a una comunidad (la clase como simulación de comunidad) las expositoras están simulando una intervención a la comunidad a la cual la docente se integró completamente y participo activamente, metida en su rol de agente comunitario y en su pequeño grupo en la actividad tomo el liderazgo y sin poder dejar el rol de docente, comenzó a explicarles el documento que dieron como insumo para la comunidad y el desarrollo de la técnica. Mientras el otro grupo discute menos y con un tono más bajo en la voz de la docente la más predominante aunque no es ella la exponente, una de las expositoras acelera la velocidad del habla en todo el grupo, todos se dejan dirigir de las expertas.</p> <p>Las expositoras necesitan un portavoz del grupo, la docente anima a las alumnas para que participen, luego comenzó a hablar una estudiante la cual cito las palabras de la docente en la discusión de esta actividad, la exposición acabo muy rápido y con muy pocos componentes teóricos. Por ello la docente empieza a dar una retroalimentación en forma de evaluación con todos y evaluaron la exposición.</p> <p>La docente dio sus propias recomendaciones enfocada totalmente al que hacer desde el trabajo social.</p> <p>La docente siguió exponiendo sobre el mismo tema y la técnica usada por las expositoras, pues el mismo grupo denunció todos los vacíos que quedaron y lanzaron preguntas con las cuales se fue formando un debate desde la vida cotidiana de los estudiantes y el contexto actual del país, del continente, del mundo. Se dan muchos ejemplos de la cotidianidad a los cuales la docente da mucho valor como construcción colectiva de saberes.</p>		<b>Docente</b>
<p>Al empezar la siguiente exposición la docente participa activamente y tiene sentido del humor, calla mientras exponen las estudiantes y participa desde una posición de estudiantes y no de docente, en general hasta ahora ha sido una clase muy amena, muy flexible y diversa, la docente se adueña de los papeles asignados, aunque a veces renace su rol de docente, es muy capaz de sentarse y ser una estudiante más, poniendo atención a todo lo dicho en la clase y preguntando para construir nuevas definiciones de los conceptos.</p> <p>(Evidencio una metodología similar a la de Dayana, quizá tiene algo que ver con las temáticas de la clase en general) la docente da autonomía total a los estudiantes mientras toma notas ocasionales seguidas de una observación rigurosa de las dinámicas que se van dando en torno a la exposición de las estudiantes.</p> <p>Se calificó el encuentro entregándome un espacio para calificar el encuentro, además de resaltarse las cosas buenas y fortalezas del grupo.</p>		<b>Encuentros</b>

Técnica observación Diario de campo	Fecha	10/21/2014
<p><b>Clase de Maria.</b></p> <p>Comienza la clase con mi presentación y las instrucciones de la docente para el desarrollo de la clase, el ambiente está lleno de murmullo mientras empiezan las exposiciones que son parte de la evaluación del segundo 35%</p> <p>El salón estaba distribuido como los estudiantes se sientan máscómodos, con una división de grupitos muy marcados, para las exposiciones, los estudiantes están muy dispersos y no ponen atención a los otros que están exponiendo. La docente no pone ningún tipo de orden en la clase, sin embargo se levante y va hacia las personas que están hablando más y les hace observaciones individualmente.</p> <p>Prácticamente la exposición se desenvuelve con un video construido por las estudiantes, mientras los demás estudiantes están concentrados en sus propias exposiciones sin importar la exposición que está tomando lugar, luego del video se generó una explicación y se generó un pequeño debate entre las expositoras y algunos estudiantes.</p> <p>Hasta ahora el mayor protagonista de la clase ha sido el murmullo, aun cuando hay personas hablando y exponiendo.</p> <p>Es una clase muy monótona la docente mira a todos pero sin decir nada, al ver que el tiempo de exposición se agota, la docente llama a una de las expositoras y les advierte que el tiempo se acabó y que falta todo el grupo por exponer. Aunque la docente no dio especificaciones sobre la exposición todos los grupos trajeron videos, ahora la profe empieza a tratar de manejar la dinámica de clase con incentivos y amenazas con las notas del curso si no se hace disciplina.</p> <p>No se dio un buen manejo al tiempo de clase, de modo que no se finalizaron todas las exposiciones, al finalizar la clase expone lo próximo a trabajar en las clases con poca claridad y despide a los estudiantes.</p>		<p><b>Código</b></p> <p><b>Clase</b></p>

<b>Técnica observación</b> <b>Diario de campo</b>	<b>Fecha</b>	<b>10/28/2014</b>
<b>Clase de Catalina.</b>		<b>Código</b>
<p>La docente me da un espacio para presentarme y explicar por qué voy a estar presente en el aula, además de dejar claro que el aula se debe organizar en mesa redonda, sin que nadie le dé la espalda a ningún estudiante.</p> <p>Se abre el espacio para calificar los 2 días de trabajo social y todo empiezan a dar sus opiniones y apoya lo expuesto por los estudiantes y anima a que participen activamente en los espacios por fuera del aula, se nota una organización en su clase, anda por toda el aula mirando a los estudiantes y abre constantemente el espacio para la reflexión y muy sutilmente pide silencio para escuchar al otro, a lo que los estudiantes hacen caso inmediatamente.</p> <p>Al exponer sobre el tema se nota lo mucho que la apasiona la investigación social, da aportes teóricos muy fáciles de entender y referencia sus presentaciones en powerpoint, la docente tiene un discurso que engancha y su tono de voz y corporalidad ayudan a que toda la clase ponga atención a lo que ella expone.</p> <p>Usa su vida cotidiana para ejemplificar la temática y espacio para que las personas desus saberes enriquezcan la temática que ella está explicando y tiene en cuenta las propuestas de los estudiantes para el desarrollo de las actividades, propone una actividad en la que todos tienen que participar y ser muy conscientes de lo que hacen para que el ejercicio de mejores resultados.</p>		<b>Espacios</b>
<p>Mientras los estudiantes desarrollan su actividad la docente pasa por cada pareja, observa y da ciertas indicaciones, todos dibujando sus siluetas en papelografos, riéndose y reflexionando y dejando volar su creatividad, mientras la docente, mientras la docente plasma en el tablero la agenda de sus próximos encuentros y salidas y constantemente preguntando a todos cómo se sienten y cómo van con la actividad.</p> <p>Los estudiantes preguntan a la docente sobre lo que quieren hacer y cómo lo hacen, a lo que ella está completamente abierta y propone muchas cosas a los estudiantes, mientras ellos pegan sus siluetas en las paredes del salón, la docente pide silencio y da instrucciones para seguir con la actividad. Se da espacio para reflexionar en el que se empiezan a develar muchas emociones y la docente insiste en que se escuche activamente a la persona que tiene la palabra.</p> <p>Se cierra la clase con una hermosa reflexión de la técnica y la actividad realizada en la que todos hablaron y generaron nuevos vínculos grupales.</p>		<b>Reflexión</b>

<b>Técnica observación</b> <b>Diario de campo</b>	<b>Fecha</b>	<b>10/28/2014</b>
<b>Clase de Jhonatan.</b>		<b>Código</b>
<p>El docente medio un espacio para presentarme y luego empezó a explicar cómo era el desarrollo de la clase, expresó que en su clase todos los días eran metodologías diferentes y para esta clase había una sorpresa a lo que todos se asustaron.</p> <p>Tiene una voz muy suave pero no parece impedimento para que todos pongan atención en la clase el profe habla y todos los estudiantes expresan que están entendiendo lo que él dice, parecen muy convencidos, son estudiantes muy participativas, y comienzan a hablar de autores locales, más próximos a nuestro contexto, estoy aprendiendo muchos conceptos nuevos.</p> <p>El aula está en mesa redonda y el docente camina por todo el salón mientras expone. Valora las palabras de los estudiantes como palabras como: excelente, muy bien, esto incentiva la participación de los estudiantes porque se sienten valorados y escuchados.</p> <p>En su discurso aterriza constantemente los conceptos de administración a la carrera de Trabajo Social, con ejemplos cómicos y realistas de la vida cotidiana. Los estudiantes tienen muy claro los conceptos aprendidos en esta clase, mientras el docente utiliza mucho el tablero, con diferentes colores para tratar de ser más claro y con ejemplos muy pertinentes a la temática.</p> <p>Tiene un discurso muy interesante y aunque su corporalidad y su tono de voz, se prestan para que la clase se vuelva muy monótona, sus palabras y narrativa no permiten que esto pase, al contrario, es un entorno muy interesante, el docente deja un documento para leer y para luego socializar en la clase y él se cráneo una forma usando el tingo tingo tango para que al azar las chicas expliquen una parte del documento, esto fue muy divertido y permitió que todas hablaran y se formara una discusión en torno al tema.</p>		<b>Habla</b>
<p>Numera las estudiantes para que las intervenciones sean ordenadas y todos tengan tiempo y espacio para expresar sus ideas y que estas sean escuchadas por todos.</p> <p>De repente sin ninguna advertencia el docente cambio la metodología de la clase, proponiendo otro jueguito de reconocer al otro de mirarlo y reconoce en el nuevas cosas (es clase de administración) de lo que después hizo una reflexión que genero risas y reflexiones en los estudiante y luego muy acertadamente aterrizo esto a el tema que se estaba tratando anteriormente en la clase.</p> <p>La clase se termina con la discusión de otro documento, en la que muchos de los estudiantes se animaron a participar sin ser obligadas digámoslo así por el tingo tingo tango, al finalizar deja claro los pactos para la próxima clase y delega exposiciones para el próximo encuentro.</p>		<b>Estudiante</b>



<p style="text-align: center;"><b>Técnica observación</b> <b>Diario de campo</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Fecha</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>5/11/2014</b></p>
<p><b>Clase de Carlos.</b></p> <p>La clase da inicio mientras el docente plasma en el tablero el objetivo, fecha y el nombre de la clase y deja claro que hoy se debe evaluar el desempeño de los docentes, me permitió presentarme con el grupo y luego empezó su clase, tiene un tono de voz muy suave lo cual a esta hora de la tarde ocasiona que el grupo se disperse y hagan mucho ruido.</p> <p>El docente se va del salón para que las estudiantes lo califiquen con total tranquilidad, le fue muy difícil encontrar quien calificara su desempeño ya que estaban muy dispersos y luego de 5 minutos de haberse ido el docente empezaron a calificarlo.</p> <p>En realidad solo una estudiante evaluó al docente, ya que la mayoría del grupo no quiso participar de esa evaluación y con todo lo que la chica escribía todos estaban de acuerdo.</p> <p>El docente llegó y dio las pautas para que se hiciera la autoevaluación de cada grupo de trabajo, además de enojarse porque no le estaban prestando atención y les propuso que suspendieran la clase, luego todos pusieron cuidado y empezaron a hacer su autoevaluación, con las pautas expuestas (evaluación cuantitativa)</p> <p>El docente empieza a acosar por el tiempo, ya que la actividad que traía planeada para la clase, consiste en ir a la biblioteca y buscar ciertos conceptos que él entregara a los estudiantes y da libertad en la forma de entrega de esta actividad y está abierto a explicar por medio del diálogo, lo que no quedó claro en la primera exposición, es una clase magistral, el docente al frente exponiendo y los estudiantes en mesa redonda mientras el docente cuenta historias de su vida cotidiana.</p> <p>El docente empezó a repetir temas para futuras exposiciones, a lo que los equipos estaban de acuerdo, la clase terminó más rápido, ya que el docente dio ese tiempo restante para ir a la biblioteca y realizar la actividad planteada con anterioridad, resuelve dudas a algunos grupos y se despide del estudiantado en general, dejando claro que va a estar pasando por la biblioteca para ver si están haciendo el ejercicio.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Código</b></p>	
	<p style="text-align: center;"><b>Evaluación</b></p>	
	<p style="text-align: center;"><b>Actividad</b></p>	



### 5.3. Interpretación de las técnicas

De acuerdo con los resultados de la investigación a la pregunta: ¿De qué forma en sus clase brinda usted un espacio en el que pueda el estudiante reflexionar la teoría desde lo práctico? La docente 1 respondió: “Siempre lo que hago es dar primero el desarrollo teórico, pero finalmente si ellos no llevan a la práctica esa teoría no les pasa por la piel, por un oído les entra y por otro les sale, entonces la primera clase tiene un desarrollo teórico y la segunda ellos lo aplican y al finalizar ellos se co-evalúan. Por qué los estudiantes también saben mucho.”

De ahí que citando a Juliao: la dimensión pedagógica de la praxeología. Se basa metodológicamente en la aplicación de la praxeología pedagógica, en una intención de promover espacios de reflexión sistemática y rigurosa de la acción pedagógica fundamentada en una praxis consciente. (Vargas, 2001, p. 58)

Esto es importante para la formación de trabajadores sociales porque permite que allá un contraste de lo que se estudia frente a lo que se hace, lo cual genere una apropiación de conceptos y técnicas que posibilitan que el quehacer como profesional se vea permeado y moldeado por estas prácticas educativas, de modo que al generar prácticas tengamos en cuenta siempre ese proceso de sistematización y al encontrar teoría poderla llevar a la práctica.

A esto se une la docente 2 que respondió: “en un primer momento dejar en claro todo el tema teórico y en la medida de las posibilidades aterrizarlo a la práctica, el estudiante en últimas es el dueño de la clase.” Para soportar esto se cita a Juliao cuando enuncia que: De este modo es como se sustenta entonces la praxeología pedagógica como la estrategia metodológica que debe guiar los procesos educativos e interactivos dentro de los salones de clase y en los ambientes alternos a este (Vargas, 2001, p. 61). Por ello la intención dentro de la formación de trabajadores

sociales, es que el docente sea un guía para el estudiante, la cuestión no es que el estudiante sea el dueño de la totalidad de la clase sino que se construya un espacio de debates, discusiones y conflictos que de alguna forma fomenten la construcción en conjunto de conocimiento pertinente para la labor como profesionales de la ciencias sociales, pues al fin y al cabo no son solo los estudiantes los que aprenden en el aula de clase, sino que el docente debe estar abierto a aprender, desaprender y aprehender. Sin embargo queda el interrogante, ¿qué tan exitosa es su metodología si solo el estudiante construye la clase, y que tanto le aporta a su ejercicio como docente esta técnica de enseñanza?

Sin embargo abarcando la misma pregunta inicial el docente 3 respondió: “básicamente la metodología que tengo fue socializada desde el principio y es que con los ejemplos de la vida real explicamos los temas y en cada documento tratamos de que haya un ejemplo al final que pueda ser adecuado a la historia de la vida real, generar una reflexión, donde el mecanismo de control de la lectura es una pregunta oral, donde problematizamos el tema.” A esto según Juliaoel tipo de análisis que realiza (en la praxeología) pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. En la formación de trabajadores sociales es muy importante mirar la teoría desde lo que yo evidencio, a través de las preguntas que surgen como individuo de modo que adecuada la teoría al contexto de cada estudiante, perdure no solo el conocimiento sino ese entender que las preguntas son válidas para la construcción de mi conocimiento.(Vargas, 2001, p. 72)

Por su parte el docente 4 respondió: “primero yo parto de las experiencias de vida que he

tenido como docente/persona y luego la llevo a la teoría (siempre se trata del doble dialogo entre academia y vida) a esto Juliaio tiene para decir:

Así, el enfoque praxeológico da primacía a los actores individuales que buscan sus propios fines y haciéndolo, crean una realidad social en devenir que , como discurso sobre la acción, constituye un discurso reflexivo y crítico-por ende filosófico- sobre la práctica social y profesional. (Vargas, 2001, p. 61).

A pesar de que la invitación siempre está a pensarse desde la visión personal del mundo, siempre debe ir enfocado a compartirse con las realidades y reflexiones de los demás, como docente de trabajo social debe primar la construcción en conjunto, y no simplemente depositar en los estudiantes lo que se ha aprendido a lo largo de las experiencias profesionales y personales, sino incluir en el proceso la realidad de la comunidad a la que se atiende en el aula de clase.

Por otro lado la docente 5 dijo: “afortunadamente mis materias se prestan mucho para articular la teoría con la práctica, no concibo una educación sin que absolutamente todos los temas se reflexionen con la práctica, siempre en mis clases trato de hacer esto. Cómo, a través de mi experiencia como profesional y las experiencias de los demás o ejemplos que pasan en la vida cotidiana”, de lo que Juliaio dice: La praxeología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre ella misma y transformarla. (Vargas, 2001, p. 81)

Así, en consonancia con las ideas de Freire, la praxeología está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa. Como profesionales en formación, de ciencias sociales el laboratorio de los Trabajadores sociales en formación es la calle, la sociedad, y por eso es importante tener muy presente en los procesos académicos y profesionales esa articulación de la realidad con los conceptos brindados en clase, porque es a partir de lo cotidiano que se generan nuevos conocimientos. Es importante problematizar la cotidianidad del contexto nacional, del país, del barrio y ya en particular cada estudiante puede problematizar su realidad.

En respuesta a este interrogante la docente 6 dice:“después de hacer con los estudiantes

una parte tipo magistral se hace una parte taller, donde cada estudiante empieza a revisar desde su propia reflexión personal, profesional cada uno de los temas tratados. Así se hace esa articulación,” Respecto a esto es importante destacar lo que dice Juliao:

Hay que tener en cuenta que la praxeología no es exactamente el análisis de las prácticas, sino el análisis de la praxis. La razón práctica no tiene los mismos objetivos que la razón praxeológica: la primera se enfoca en la eficacia de las acciones, en el logro de lo planeado, 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, intenta construir una teoría general de la praxis. (Vargas, 2001, p. 67)

Por ello se hace importante destacar que a pesar de que se propone una constante dialéctica entre lo teórico y lo práctico, en lo concerniente a la formación en trabajo social, es necesario, de acuerdo con Vargas, que exista una reflexión sobre la praxis. De este modo, no se trata simplemente de implementar actividades o talleres sino de generar una reflexión de cómo ese saber práctico se convierte en teoría.

De ahí que la docente 7 contesta diciendo: “se le da en todo momento el espacio para reflexionar, abordamos lo teórico siempre con diferentes recursos y siempre hay que llevarlo a lo práctico y suscitamos ejemplos de cómo esa teoría la podemos llevar a práctica, desde la vida cotidiana del país y de los estudiantes y desde el área social. Para que los estudiantes se preparen y lleven la teoría a la práctica desde la Praxeología, pues es importante saber que: Ahora bien, nuestro actuar fundamental es, sencillamente, inventarnos, darnos forma permanentemente, a la manera de un camaleón, ascendiendo a veces a lo más alto y descendiendo, la mayor de las veces, a lo más bajo y despreciable.(Vargas, 2002, p. 45).

De acuerdo con esto la academia y más específicamente Uniminuto en la carrera trabajo social debe estar enfocada a suscitar ejemplos como lo dijo la docente, pero no solo desde la individualidad o la del país, sino como en conjunto se construye una realidad en la que pueda mirar de una manera holística, permitiendo y fomentando que los estudiantes se adueñen de lo

que pasa en su país, en su entorno más macro para empezar como lo dice Juliao a descender a lo más despreciable o ascender a lo más alto, rescatando la creatividad en el aula del estudiante y del docente, en cuenta a los aportes de esto para crear nuevas metodologías de intervención.

A esta pequeña discusión se agrega el docente 8 quien responde que: “pues a través de esa relación con la experiencia de los saberes previos que el estudiante trae, sobre todo la generación de inquietud de poder vincular preguntas poderosas para poner a pensar al estudiante y en ese pensar proyectarse.” Aparece un nuevo concepto de proyección a lo que Juliao (2002) opina:

Nuestra vida simplemente eterniza (si no nos oponemos a ello o la educación no nos atrofia dicha facultad) los rasgos que atribuimos, por lo general, sólo a los niños y jóvenes, pero que son propios de todo ser humano: la maleabilidad, la educabilidad, el aprendizaje y la permanente indagación. (Vargas, 2002, p. 53)

En relación con estos dos personajes, desde el trabajo social se ve la educabilidad como ese proyecto a desarrollar con la sociedad, ese paso revolucionario al que no solo invita la praxeología como modelo educativo sino como un proyecto de vida. Una constante reflexión genera un constante cambio en procesos y en la cotidianidad, esa indignación de la que habla Juliao en sus líneas, deja de alguna manera claro el propósito de la educación que se imparta en Uniminuto, y más específicamente en trabajo social, ya que es de vital importancia que las dudas y las preguntas siempre estén presentes como herramientas que permitan que ese conocimiento humano este en constante transformación, pero no cualquier transformación sino una que impacte de manera positiva a una sociedad dolida.

Siguiendo con los resultados de la investigación se generó otra pregunta *¿Qué cambios le agregaría al plan de estudios de trabajo social? Basado en la praxeología*, los entrevistados 2 y 7 respondieron respectivamente: “Pues ahora viene teniendo unos cambios muy importantes, pero creo que debe de ser revisado por los estudiantes y docentes y los cambios de este deberían

de responder a lo que está pidiendo la institución, sus estudiantes y docentes y no veo que eso este como tan claro.”

*“Yo pensaría que el momento reflexivo debe ser más riguroso, no hay un proceso riguroso para ver si el enfoque praxeológico si se está dando, en el acompañamiento de los docentes y el proceso evaluativo de los estudiantes. Acompañamiento de la facultad a los docentes para que el docente y estudiantes tengan cierto acompañamiento para verificar que si se cumpla esa ruta praxeológica. Afirman que la coordinación es muy buena.”*

Lo anterior se sostiene teóricamente de acuerdo con Ander-Egg (1994) cuando afirma que:

Podría considerarse que la formación en trabajo social comprende seis grandes áreas: campo específicamente profesional, área de apoyatura teórica, filosofía, disciplinas instrumentales, conocimiento de la realidad, disciplinas auxiliares. Ahora bien, estas áreas tienen importancia diferente según las Escuelas (sic). Los estudios de la realidad social han adquirido una creciente importancia, pero su modo de enfocarlo varía mucho de país a país y dentro de cada país según las escuelas. (Ander-Egg, 1994, p. 333)

Además la Unesco en otro texto, textualmente recomienda “un *nuevo modelo de educación superior, que debería estar centrado en el estudiante*. Para alcanzar dicho objetivo, hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominiocognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos,…” (Unesco, 1998, p.1 en Castro, 2013, p 52).

Debido a esto, algo que no debe pasar desapercibido es precisamente la importancia que hay en la ideología que fundamenta una institución para la construcción de su plan de estudios. Cuando se lanza una crítica frente al currículo de una universidad se debe tener en cuenta que ésta no se le hace expresamente a la falencia de la universidad sino que se debe entender como el posible efecto a la auténtica manifestación de una ideología que orienta la acción y por ende la formación de sus estudiantes. Lo que sí es merecedor de hacer un alto es cuando los

presupuestos ideológicos de una institución no están en consonancia con su plan de estudios porque en ese sentido el defecto ya no es de la configuración ideológica sino precisamente la cuestión interna de la universidad. Las críticas que recibe UNIMINUTO en estos momentos en lo referente al plan de estudios de trabajo social en la seccional Bello, deben ser hechas teniendo en cuenta el modelo y la filosofía institucional, ver cómo es su postura frente a los debates actuales en trabajo social para luego responder a la pregunta por la coherencia de dicho modelo con la oferta del plan de estudios actual.

Incluyendo las demás entrevistas, los docentes 4 y 8 coinciden en la necesidad de implementar más espacios de práctica con la intención de que haya más acercamientos con la realidad y ésta deje de presentarse de manera abstracta para los estudiantes. A la pregunta ellos respondieron respectivamente: “mayor trabajo de campo, por un *lado pues nos quedamos mucho en el salón por otro lado*, le daría fuerza a trabajos con grupos étnicos desde el aula, donde el estudiante convierta a la comunidad en un espacio de aprendizaje. Donde el estudiante en vez de llevar academia a las comunidades, traiga de las comunidades teoría para construir nuevos conceptos.” “Agregaría más espacio académico que permite entrar al contexto de trabajo social, atender comunidades, personas y casos que den lugar a actividades concretas”

Por ello, respecto a la práctica dentro de los espacios de formación en trabajo social Ander-Egg se refiere:

Las prácticas tienen por finalidad principal desarrollar la capacidad específicamente profesional y, para algunos, constituyen lo esencial de la formación. En los hechos se trata de uno de los problemas más serios y complicados que deben enfrentar las escuelas en sus esfuerzos de reforma y mejora (...) siguen subsistiendo dos problemas principales: dificultades para contar con centros de práctica adecuados que cumplan los requerimientos de la formación, y la carencia de supervisores capacitados para que las prácticas sirvan al objetivo de desarrollar la capacidad profesional. (Ander-Egg, 1994, p. 347).

En consonancia con esto es importante reflexionar en este punto sobre la práctica profesional porque es precisamente allí donde se generan grandes problemas e incoherencias a la

hora de asumir la realidad social. En primer momento se le dice a los y las estudiantes de trabajo social que su trabajo es serio y que se debe ser lo más profesionales posible porque no tratan con “cosas”, porque precisamente su labor va estrechamente relacionada con la vida y se implica en el otro. Por esta razón debe asumirse con seriedad y rigurosidad. El problema viene cuando para hacer un ejercicio práctico se les pide a los y las estudiantes, que en primer lugar no tienen ningún tipo de capacidad ni de permiso legal para realizar una intervención seria, que realicen un diagnóstico o una problematización, que salgan al campo y escojan una problemática con la que quisieran trabajar como si se tratara de un laboratorio médico. En este aspecto es necesario profundizar en la discusión ya que sin duda la práctica es un elemento fundamental pero deben existir ciertos parámetros rigurosos y claros para que se pueda llevar a cabo.

Sin embargo las docentes 1, 5 y 6, respecto a la pregunta respondieron respectivamente: “desde mis materias, me parece que legislación es una materia muy importante para que solo se vea en un semestre (se ven simplemente nociones) para mi ameritaría hacer una materia aparte donde únicamente se vea legislación de familia e infancia y adolescencia.”

“Temas como psicopatologías, lenguaje no verbal, más aspectos de psicología que sirven como herramientas en el trabajo social y que de pronto nos pueden hacer falta ya que los estudiantes tienen que buscar estas áreas por fuera, mientras que si las tenemos como columna vertebral podríamos sacar mejores profesionales a la vida laboral.”

“Específicamente en mi área que es investigación, Uniminuto viene haciendo una apuesta por que el estudiante Uniminuto sea muy bueno en investigación, siento que mejoro el asunto de la investigación en la nueva malla curricular, porque la que hay actualmente no está muy fuerte el tema de investigación. Esperemos que cuando este caminando, tengamos el resultado que necesitamos”

Es así que en relación a este aspecto de formación para el trabajo social –contenido de la enseñanza- en algunas escuelas se ha producido una distorsión: las ciencias sociales han adquirido mayor importancia que la formación propiamente profesional (expresada esta división conforme a lo que existe y no lo que creemos que debe ser).(sic) Con esto por otro lado se ha producido un tipo de profesional que es una especie de “mini sociólogo”, “mini psicólogo”, “mini antropólogo”, “mini economista” y, también, “mini trabajador social”. (Ander-Egg, 1994, p. 334)

De acuerdo con lo que expresa el autor anteriormente no se quiere decir que según la respuesta de las docentes a esta pregunta, hacer caso a su inclinación podría llevar a esa dilución en el perfil profesional del trabajo social. Sin embargo, si es momento para preguntarse por la pertinencia del contenido existente en las asignaturas a las que ellas se refieren y de retomar su opinión frente a los vacíos que claramente notan en los y las estudiantes respecto a los conocimientos que les quedan faltando. La idea es que sea cual sea la asignatura, siempre se tenga en cuenta que lo que se pretende no es formar “mini” profesionales “un poco expertos en todo”, se trata más bien de formar trabajadores sociales con un saber específico que les permita tener un panorama desde el cual puedan desarrollar una mirada social *polifónica*, como lo diría Teresa Matus.

Por esta misma línea, la respuesta del docente 3 hace evidente una necesidad: “creo que es muy importante agudizar el tema de lectoescritura, desde todos los cursos y generar contactos con la realidad propia de los trabajadores sociales en las clases, hacer conexiones desde las temáticas de las materias y la profesión específica.”

Al respecto Ander-Egg dice: Si a ello se le añade el hecho, por lo demás frecuente, de que los profesores en materia que hacen al área de la formación profesional (esa que se refiere a

la especificidad del trabajo social, diferente a las de apoyatura teórica y conocimiento de la realidad que son las que pertenecen a las ciencias sociales en general), no tienen el nivel académico, ni la formación científica de los que imparten la enseñanza de las ciencias sociales, las consecuencias son evidentes: lo específico del trabajo social aparece como “algo” de segunda clase. (Ander-Egg, 1994, p. 334)

De acuerdo con el docente y con el autor del libro, es necesario que todas las temáticas siempre tengan una conexión en lo específico del trabajo social. De cierto modo hace falta que los profesionales en esta disciplina se sientan identificados dentro de su formación con sus mismos profesores, pero esto no se da, pues resulta que los profesores que más sobresalen son precisamente esos que pertenecen a otras áreas de las ciencias humanas. Desde ahí se podría empezar ya a hablar de un bajo estímulo que genera poca apropiación del rol profesional por parte de los y las estudiantes.

Para continuar con esta interpretación de las entrevistas a los docentes se generó otra pregunta: Cuando reflexiona sus prácticas educativas ¿qué insumos se generan para aportar al modelo praxeológico?

A esta pregunta, las docentes 1 y 2 respondieron respectivamente: “varias cosas, de alguna manera el ser docente es una cosa que se aprende en la práctica, tengo formación docente, pero es en la cotidianidad con la diversidad que uno se reflexiona y cuestiona. “El maestro inicialmente enseña lo que sabe, en una segunda fase, enseña lo que no sabe, en la tercera fase el maestro se dedica a aprender, a degustar la vida desde el conocimiento” (Barte). Tenemos muchas dificultades de reflexionarnos en grupo, como docentes.”

“Me cuestiona mucho el proceso evaluativo y ahí voy mirando como hago eso del tema

de la rigidez, a la hora de transmitir aprendizajes.”

De acuerdo a esto, dentro del marco teórico que se ha tenido en cuenta para la presente investigación, este tema sobre la práctica docente tiene una gran importancia, al respecto de la diferencia entre la formación en el saber y entre el transmitir ese saber: (...) con respecto a los componentes o contenidos de formación, se ha considerado que los docentes deben tener una formación en dos sentidos: una de carácter científico sobre la especificidad de su saber y otra de carácter pedagógico, es decir, *acerca de la forma de enseñar ese saber*. Tradicionalmente, dentro de la formación inicial de los docentes, ha tenido más peso en su formación académica en el saber específico, pues esta absorbe la formación en el ámbito pedagógico y, en muchas ocasiones, se cree que lo reemplaza, ya que se considera más importante saber el contenido de un saber, el cual se traduce en los contenidos temáticos de una asignatura o un programa que saber enseñarlo. (Vargas, Duque, Molina, Perea, Acosta, Tellez, 2001, p. 71)

Esta propuesta anteriormente expuesta habla en general de la formación para cualquier disciplina, pero en este caso, particularmente para trabajo social no debe ser distinta a una que se genere a partir de unas características de los docentes que sean adquiridas desde su experiencia y su práctica profesional. De nada sirve que quienes acompañen los cursos de trabajo social sean *tecnócratas, expertos en las fórmulas adecuadas, en dar significados a palabras etc. y que asuman la docencia como algo que aprendieron en la universidad*, con intención de formar *militantes*. Los docentes deben tener la capacidad para observar su propia práctica y construir a partir de allí la “forma adecuada” de acercarse al grupo, a eso se refieren los autores cuando hablan de la necesidad de diferenciar esa formación en el saber específico y la que se preocupa por cómo transmitir ese saber.

En consiguiente la respuesta del docente número tres a esta misma pregunta fue:

“necesidad de preparar clase, a veces les repiten temas a los estudiantes, cumplir con el plan académico juiciosamente de manera que el estudiante sea corresponsable con ello, temas que se puedan aplicar desde el trabajo social.” Al respecto Bain dice:

(...) Los mejores profesores de universidad crean lo que podríamos llamar un entorno para el aprendizaje crítico natural, en el que incluyen las destrezas y la información que ellos quieren enseñar mediante trabajos (preguntas y tareas) que los estudiantes encontrarán fascinantes (...). (Bain, 2007, p. 58).

Es por esto que se vuelve importante que cada encuentro de clase sea planeado por el docente, no como si se tratara de una fórmula que debe funcionar sino porque cada vez que se abre un espacio académico éste debe contar con unas expectativas mínimas que alimenten el interés de las personas que se vinculan. Así mismo debe haber un contenido teórico que esté siempre atravesado por la profesionalización del trabajo social. Así, aunque una asignatura no sea acompañada por un profesional en trabajo social, es necesario que éste sepa de qué forma su área se vincula con la disciplina para la cual ha sido contratado de esta manera el saber va a ser compartido con los estudiantes contemplando como eje central el trabajo social. Se trata con todo esto de hacer que siempre los y las estudiantes se sientan identificadas con los contenidos de las asignaturas.

Dándole seguimiento a esto, el docente 4 se refirió de la siguiente manera: “siempre en mi clase pregunto a lo último que aprendimos, y me gusta que les quede algo claro, algo concreto y en el otro encuentro pregunto que nos quedó del encuentro anterior sin usar un discurso muy técnico, sino concretar, ir al grano, escuchar al estudiante. Si la clase estuvo buena la próxima debe ser mejor. Cambiar el modelo tradicional educativo.”

En relación con lo dicho y citando a McLaren, que se refería a Freire, cuando decía:

Él negaba vigorosamente haber promovido la idea de la educación no dirigida, en donde los maestros y los aprendices se consideran como iguales y el papel del maestro queda eliminado: “el educador que dice que es igual a sus aprendices, o es un demagogo, o un mentiroso o un incompetente. La educación siempre es dirigida y esto ya está dicho en Pedagogía del Oprimido.

(McLaren, 2008, p. 200).

De ahí que lo que se pretende con esta investigación en efecto es generar una reflexión frente al modelo educativo actual en trabajo social debido a las particularidades de su perfil profesional y a las actitudes que requiere su accionar dentro de los espacios laborales en los que se desenvuelve. De ahí surge la razón de ser de la presente investigación. Sin embargo no se debe olvidar el estrecho y fino límite trazado entre el *facilismo* y la falta de rigurosidad al enseñar frente a la visión y reconocimiento del saber del otro que hace que la relación entre docente y estudiante sea de pares, aunque entendiendo que sus roles no son los mismos. El trabajo social necesita de profesionales que usen un lenguaje técnico y riguroso, de eso se trata y esa es la gran diferencia entre pasar por la academia y no tener ningún tipo de formación en asistencia social.

Por otra parte la docente 5 dijo: “vuelvo a lo mismo, trato de que mis clases sean muy prácticas la misma clase se da para aplicar el modelo praxeológico y llevar a una reflexión de que no nos podemos quedar en el salón.” Con esta misma intención de resaltar la importancia de lo práctico la docente 6 contestó: “combinar lo teórico con lo práctico, insisto en articular estas dos partes, esto se hace en el día a día. Que los estudiantes estén ubicados en el campus desde muchas actividades extracurriculares.”

Gracias a esto se vuelve a citar a McLaren cuando afirma que: “Freire incitó a los educadores a cometer un “suicidio de clase” para poder integrarse en las masas y adentrarse en la cultura de las clases populares” (McLaren, 2008, p. 203).

Con respecto a esto la idea central debe ser precisamente, que el trabajo social se profile desde las mismas aulas de clase como una profesión que se ejerce en el ámbito social, es necesario que pase por los salones, que genere un saber propio, una teoría y una forma de ver el mundo desde su particularidad como profesión específica dentro de las ciencias sociales; sin

embargo nada de esto tendría razón de ser si se queda asumiendo una postura contemplativa de la realidad social y de lo que pasa *afuera*. También en este punto es necesario entonces que ellos y ellas mismas, es decir, los estudiantes, vayan asumiendo una posición crítica frente a los contenidos de las clases y que así mismo sientan la necesidad de salir a otros ambientes académicos, extracurriculares que continúen la labor del encuentro en el salón de clase que es precisamente sensibilizar, incitar, cuestionar y problematizar la vida social.

Igualmente el docente 8 respondió: “Buscar que sea lo más práctico, poner al estudiantes en situación de reflexión. Poner al estudiante en situación de trabajador social.”

Simultáneamente el papel del docente dice McLaren debe ser: Algo similar a una cobra que se mueve hacia adelante y hacia atrás y que ataca rápidamente cuando el condicionamiento de los estudiantes se encuentra lo suficientemente débil como para ofrecerles puntos de vista alternativos. (McLaren, 2008, p. 200)

Lo dicho hasta aquí supone que es necesario que se problematice dentro de los salones de clase y que los mismos profesores sean los que fomenten el debate, que de alguna forma incentiven y fortalezcan en los y las estudiantes la capacidad para preguntarse por nuevas y alternativas formas de estar y hacer en el mundo. Este es el lente que precisamente debe tener el trabajador social.

Así mismo a la pregunta: ¿Por qué cree que su dinámica docente es pertinente para el proceso formativo de trabajadores sociales? la docente 1 respondió: “uno va implementando unas dinámicas y acomodando la metodología a el contexto de clase y los estudiantes en fin son lo que evalúan y deciden si fue pertinente o no, por medio de evaluaciones no tan institucionalizadas y a veces hasta no tan de frente, que es una cultura que hay que acabar, por que como docentes necesitamos que nos digan en que hay que mejorar.”

Es por esto que Vargas (2011) dice al respecto: Así, en consonancia con las ideas de Freire, la praxeología está determinada por el contexto donde se ubica la práctica educativa: lo histórico define su marco de referencia que no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por las personas, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su propia realidad.

Es precisamente el y la estudiante quien debe ser el marco de referencia para el mismo docente a la hora de evaluar su práctica profesional como profesor. Conocer la pertinencia de lo que se hace como docente solo es posible en la medida en que se tome como piedra angular al mismo estudiante que es para quien es pensada la práctica educativa. Es como preguntarle a quien da un regalo si le gustó a quien se lo entregó sin dirignos antes a quien lo recibió. Obviamente la persona que dio el regalo lo hizo pensando en que al otro le gustaría, pero en últimas es menester de quien lo recibe dar el visto bueno definitivo. Y es precisamente ahí donde radica la complejidad de la pedagogía, en adquirir herramientas que permitan leer al otro y adaptarse a sus formas de aprender.

La docente 2 por su parte dijo: “porque yo trato de ponerlos a la luz del curso, su contenido y su contexto, además que cada curso es diferente y tiene producciones diferentes.”

Dicho lo anterior, la práctica educativa se refiere al “Proceso general de planificación previo al estudio de un fenómeno, ya sea para describir, comprender, explicar o transformar la realidad” (Andion, Asensio, Beltran, Feroso, Gervilla, Vara, et al, p. 1064). Con esto se quiere decir que la práctica debe ser reflexionada siempre para poder ser fundamentada y comprendida posteriormente. Un docente que sabe dar razón de sus actividades muy probablemente no va a tener que decirle a sus estudiantes las razones por las que emplea tales recursos puesto que ellos y ellas mismas inferirán la importancia de cada técnica del profesor en tanto la van poniendo en

práctica.

Por ello cuando se le preguntó al docente 3 este dijo: “porque en todas las clases no pusimos en la tarea de utilizar metodologías que use el término de administración pero que ellas lo puedan ver enfocado desde su quehacer como profesionales.” En consecuencia:

(...) Además, en lugar de pensar solo en términos de enseñar historia, biología, química y demás asignaturas, hablaban de enseñar a los estudiantes a comprender, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones. Ponían énfasis en la capacidad de enjuiciar, sopesar evidencias y pensar sobre el propio razonamiento. Muchos de ellos hablaban de la importancia de desarrollar hábitos intelectuales, de formular las preguntas adecuadas, de examinar los valores propios, de gustos estéticos, de reconocer una decisión moral, y de contemplar el mundo de manera diferente. (Bain, 2007, p.57).

Por consiguiente que un estudiante de trabajo social logre identificar el porqué de la pertinencia de esa área dentro de su formación como profesional es el objetivo primordial de cualquier docente de trabajo social. La abstracción que hacen los y las estudiantes al final de cada curso de todos los temas vistos es la que evidencia lo pertinente que fue para ellos y ellas haber cursado dicha asignatura. Trabajo social es una disciplina que desde sus orígenes ha incluido en su formación la especificidad de otras disciplinas, por ejemplo, en los antiguos pensum existían asignaturas como nutrición, primeros auxilios, economía. Etc. Y aún en la actualidad, si bien se ha modificado el rol del trabajador social, el plan de estudios en las universidades incluye antropología, sociología, psicología como parte del cuerpo de materias que componen al profesional, lo que no es bueno ni malo en tanto hace parte de la configuración teórica de esta profesión y en tanto no se pretende acá discutir por las consecuencias ideológicas que traiga consigo el incluir o excluir del pensum ciertas asignaturas. Lo necesario, en vista de esto es que las personas que estudian esta carrera puedan identificarse mientras cursan estas materias no como administradores, economistas, antropólogos etc., sino como trabajadores sociales que vieron una asignatura de economía, de administración, etc.. Es decir, que logren interiorizar su personalidad como profesionales.

De igual modo el docente 4 dijo respecto a la pertinencia de su práctica educativa, que ésta estaba justificada: “porque le coloco amor y el corazón a lo que hago y al estudiante. *“Van diciendo que se van los muchachos de la escuela, tú te quedas ellos se van, algo de ti llevaran”* ahí es donde veo que innovo, invento y veo al estudiante como amigo, no como un simple subordinado a mí.”

Para ilustrar mejor es necesario dejar claro que nuestro sistema educativo ha dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento, y han olvidado las dimensiones afectivas; esta es una palabra que paulatinamente ha ido saliendo del ámbito escolar desde finales del siglo XIX e inicios del XX... Damos por sentado que la madurez emocional ya se ha consolidado cuando los niños tienen 8 y 9 años; cuando la verdad es que ninguno de los adultos ha acabado su educación emocional. (Lira & Vela, 2013, p. 19). Entonces, para mejorar el desempeño docente y cumplir con las pautas anteriores se requiere de andamiajes emocionales. Es decir, hay que prepararse en esta orientación de forma sistematizada para decodificar emocionalmente los comportamientos y construir relaciones dignas y dignificar a la educación tan criticada ahora. (Lira & Vela, 2013, p. 20).

Sin duda un punto central de la presente investigación pretende reflexionar sobre la importancia de la pasión, de la implicación dentro del proceso de formación para trabajo social pues es precisamente en el momento en el que se separa lo emocional de cualquier tipo de relación académica cuando se comienza a retomar la educación tradicional arcaica en la que basados en los postulados científicos y positivistas se pretende explicar lo social y educar y construir a la sociedad, perpetuando así el sistema actual que claramente no está dando abasto frente a las cuestiones sociales que aquejan el mundo de este siglo. Se parte así de ver al amor no en su sentido romántico sino en su sentido pleno, como ese que hace que se comprometa con el

otro, se implique en su vida pues solo de esta manera es posible construir una sociedad en la que se pueda hablar libremente y en la que no hayan desigualdades sociales.

Así por ejemplo los docentes 6 y 7 justificaron respectivamente: “son pertinentes porque estoy dejando de lado esa educación tradicional que traían los docentes, ese innovar contantemente es lo que marca la pertinencia. Buscar otras relaciones en esa nueva dinámica, también ayuda al aprendizaje la parte de cualificación, estar todos los días formándonos como docentes para hacer mejores intervenciones como docentes en esa búsqueda de la calidad.”

“No es que sean pertinentes o no, siento que es un aporte construido colectivamente, a partir del trabajo entre docentes, si es pertinente o no habría que evaluarse, lo que si se trata es de que sea contextualizado, que manejemos autores recientes, que abramos nuevas puertas y el estudiante, tenga de donde tomar una decisión.”

Para comprender mejor se traen a colación las palabras de Vargas, Duque, Molina, Perea, Acosta, Tellez pues dicen al respecto: (...) se enfatiza el desarrollo humano y social, la gestación siempre utópica de un hombre nuevo y de una sociedad diferente tiene, necesariamente, que partir de unos conceptos de persona, de cultura y de sociedad claramente asumidos y diferenciados. La universidad quiere formar profesionales que sean al mismo tiempo INNOVADORES SOCIALES; para ello creemos que la aparición de una nueva sociedad solo es posible cuando se substituye la relación sujeto-objeto por relaciones intersubjetivas, que se supone, son vividas en la historia y en una cultura determinada. (Vargas, Duque, Molina, Perea, Acosta, Tellez, 2001, p. 97).

En pocas palabras la innovación en tanto búsqueda de estar a la vanguardia respecto a los debates contemporáneos, siempre debe ser un punto de partida para la formación en trabajo social, pues como bien se ha expresado, es desde el ejemplo mismo, desde lo práctico desde lo

que más se puede hablar y criticar ya que esto se manifiesta como lo evidente. Así los estudiantes van a estar en capacidad de generar una postura frente a lo actual en su campo profesional una postura no adquirida desde el concepto que dijo el profesor sino desde lo que él pudo reflexionar acerca de lo que dijo el profesor contrastado con lo que éste mismo hizo.

El docente 8 contestó: creo que todos los días mis dinámicas están en construcción, que a veces impactan, a veces son tediosas pero cuando el estudiante logra ver la totalidad de la asignatura, la vivencia y se pone de frente al resultado, a una propuesta funcional, siente una satisfacción con la estrategia de la asignatura.

El continuo volver y volver sobre herramientas relacionadas con la actividad docente permite observar y contextualizar la gran importancia que tiene la reflexión dentro del vasto universo que llamamos pedagogía. La reflexión viene a ser la piedra angular para que la práctica educativa progrese, se transforme. (Monterrosa, 1999, p. 21)

No sobra decir que ese continuo volver y volver sobre las herramientas relacionadas con la actividad docente al que se refiere el autor no debe verse únicamente por parte de los docentes sino que es precisamente el estudiante quien está en la capacidad de hacer ver al docente esas falencias que él o ella no perciben de manera que puedan transformar y hacer progresar su maneras, sus formas de compartir el conocimiento.

A la pregunta entre estos ambientes educativos: aula, práctica y vida cotidiana del estudiante. ¿Cuáles le parecen a usted más relevantes para el aprendizaje y enseñanza de los estudiantes? la docente 1 respondió: “esa pregunta me cae como anillo al dedo porque en un viaje logre ver que hasta donde el aprendizaje entre 4 paredes es significativo y en cuanto llegue cambie mi metodología, empecé a proponerles salidas a los estudiantes, tiene que haber una armonía entre la practica la teoría y todo lo que vemos en la cotidianidad.” Esto es apoyado

porBaincuando opina que:

El aula: los profesores hacen en el aula lo que creen que ayudara más y animara a sus estudiantes a aprender fuera del aula, entre una clase y la siguiente. Este enfoque es fundamentalmente diferentes del que únicamente decide hacer algo porque es lo típico, o porque “trata de” o “cubre” alguna disciplina, y aun así puede conducir a un conjunto de planteamientos ortodoxos (...) (Bain, 2005, p.129, 130.).

Desde la práctica profesional del trabajo social, es necesario trascender del aula de clase ya que se necesita la interacción con un contexto que no se encuentra entre cuatro paredes, el cual es importante que desde la academia se dimensione de modo que en el momento de devolver la academia a la comunidad, ya se hayan tenido roces con esta realidad. Porque la labor del trabajo social es generar cambios visibles, como desde el barrio se puede apuntar a procesos que enserio encamine a una comunidad al desarrollo integral.

A esta pregunta la docente 2 se suma respondiendo:“todos, uno no puede decir que uno es más que el otro, siempre han habido autores que plantean que la familia es muy importante, pero ¿qué es la familia? A veces los amigos, los profes son un referente de familia. No pienso que haya uno relevante, todos son relevantes para el aprendizaje, pienso que la universidad es muy importante, pero no más o menos relevante.” Al igual que esta docente El docente 8 responde que: “hay unarelación entre las tres, una relación completamente circular y pues al escoger solo una quedaría corto.” Para reforzar estos conceptos, Pino se refiere a los ambientes educativos diciendo:

Un ambiente educativo es un espacio de constante construcción, donde emergen los acuerdos y desacuerdos, las preguntas frente al conocimiento y frente a los diversos saberes cotidianos que se reflejan en el actuar del ser humano. Es más que el espacio físico, es el escenario en el que se integran los sujetos, sus historias, los otros, las relaciones que se tejen y el lugar del encuentro. (Pino, 2012, p 7).

Es entonces importante que dentro de la formación en trabajo social, se comience a generar una apertura al aprendizaje en cualquier ambiente, como profesionales se debe asumir un rol crítico y atento siempre a lo que pasa dentro del entorno social porque es a partir de allí que

se generan las dinámicas con y por las que esta profesión de Trabajo Social tiene una razón de ser.

De acuerdo con esto el docente 3 dijo: “la práctica y la vida cotidiana que se pueden trabajar en el aula, pero definitivamente en este contexto hay que trabajar estas desde la teoría para que la gente la interiorice.” A esto Bain agrega:

Los profesores más efectivos utilizan el tiempo de clase para ayudar a los estudiantes a pensar sobre la información y las ideas a la manera de los eruditos de la disciplina. Piensan en sus propios razonamientos y hacen que los estudiantes sean explícitamente conscientes de ese proceso, empujándolos continuamente a hacer lo mismo. (Bain, 2005, p.129, 130.).

Así el aula, dentro del trabajo social se debe presentar entonces como un ambiente educativo alternativo en el que se generen las dinámicas de análisis y discusión que permitan que los y las estudiantes puedan reflexionar sobre su práctica y realidad social inmediata dándole vida a la teoría y produciendo nueva.

En consonancia el docente 4 respondió: “todos, porque estamos en el siglo XXI y necesitamos teoría y práctica. El aula porque es donde nos encontramos docente y estudiante y se empieza a construir conocimientos y dejar de creer que el docente es el poseedor de todo el conocimiento y la vida cotidiana porque desde allí es que los estudiante empiezan a construir y uno como profesional tiene sus experiencias.” Esta afirmación permite traer a colación las palabras de Bain, cuando dice:

Los profesores del estudio generalmente asumían que tenían alguna responsabilidad básica en ayudar a los estudiantes a ser mejores aprendices autoconscientes. Parte de ese empeño se centraba en estimular la reflexión sobre el aprendizaje y sobre lo que significa pensar utilizando los estándares y los procedimientos de la disciplina. (Bain, 2005, p.69).

Reforzando lo anteriormente dicho, en la actualidad, las necesidades de la acción del trabajo social implican fuertemente la necesidad de un cambio de paradigma respecto a la forma tradicional de relacionarse, que está tan determinada por el sistema hegemónico imperante que de alguna forma concentra el poder en un sector dejando a otro desprovisto del mismo. En esta

medida, también se hace necesario que desde la dinámica educativa se desdibujen las técnicas arcaicas y los y las profesoras comiencen a disponer espacios de encuentro distintos que realmente fomenten el debate y la discusión autoconsciente.

Tanto el docente como Freire citado por McLaren están de acuerdo en esa importancia que se le da a las experiencias y vida cotidiana de docente y alumno a la hora de crear nuevos saberes o nuevas formas de ver la teoría ya estipulada, para el trabajo social esta construcción en conjunto no significa nada más que un progreso importante, donde se toma todos los conocimientos adquiridos no necesariamente en la academia y se hacen parte de ella, porque están precedidas de discusiones críticas y aportantes para el interés no solo de los trabajadores sociales, sino de cada estudiante y su vida en la cotidianidad.

Siguiendo en la misma línea, la docente 5 respondió: “los tres son relevantes, se complementan se necesitan todas para ser un ser integral. Pero me parece fundamental tener en cuenta la vida cotidiana del estudiante y del docente porque es de allí donde se parte para hacer teoría y proponer nuevas ideas.” De aquí que Vasco diga:

No estoy de acuerdo con los que hablan en singular de la relación pedagógica, como si ésta fuera sólo la relación maestro-alumno(s). Aunque esta última en alguna forma merezca ser privilegiada, también las demás relaciones que la teoría pueda construir en el sistema educativo bajo análisis son relaciones pedagógicas. En particular lo son las relaciones de maestros y alumnos con el micro-entorno y el macro-entorno, y muy específicamente las relaciones de todos ellos con los saberes (vasco, s.f. p.3)

En consonancia con vasco el trabajo social debe estar dirigido a observar de una manera detallada el macro y el micro-entorno, por ello si desde la academia se dan estas claridades de la importancia que tiene los saberes macro del docente y el estudiante, y esto se da en un ambiente de respeto y de reflexión continua, estimula la acción profesional de modo que el profesional, que también es una persona con una vida propia tome esta metodología y la aplique de forma contextualizada sobre la comunidad, familia o grupo en el que desarrolle su práctica como

trabajador/a social. Es importante tener en cuenta que aunque se trabaja problematizando la realidad social, no se puede tampoco objetivarla y separarse de ella porque se está inmerso en ella de una manera tan íntima que nos influye mientras la influimos, se es de alguna forma su causa y consecuencia. Por esta razón el aprendizaje dentro de las aulas debe ser humanizante en el sentido de que no debe perder el tacto para tratar y hablar sobre esa realidad social que se pretende impactar.

A esto la docente 6 se refirió diciendo: “la vida cotidiana, porque esta nos implica todo, abarca el aula, abarca la práctica de estudiante y desde allí es donde se tiene el mayor aprendizaje de todas las diferentes temáticas que se manejan.” Para ampliar esta idea Altablero dice: “El aprendizaje en un espacio más amplio que el escolar, concibe la educación como un proceso permanente durante toda la vida y en diferentes espacios vitales.” (Altablero, sept-oct 2009, prr. 9)

A veces en el campo de trabajo social, campos tan difíciles y dolidos, es importante dejar a un lado la vida cotidiana como estudiante y como trabajador social, hay que aprender a discernir en que momentos la vida cotidiana es un referente para construir conocimiento y no antes para imposibilitar esa misma construcción, es de vital importancia distinguir entre mi práctica profesional y mi vida cotidiana, aunque los dos se den en el mismo ambiente y sean parte de una misma persona, no se puede intervenir cuando se deja que la vida cotidiana permeé todas las metodologías o teorías, no es saludable de ninguna manera dejar que la vida privada se inmiscuya en el quehacer como profesional, y aunque el aprendizaje es en todos los contextos no solo en el aula, es importante saber hasta dónde es aportante la experiencia personal y donde se debe solo escuchar y entender las dinámicas sociales desde una mirada objetiva de la realidad, sin sesgos ni prejuicios.

La docente 7 responde: “todos eso es una integración, el aula no es solo el espacio físico, sino los espacios en que se construye conocimiento estamos permeados por una historia de vida y con lo que pasa en el país, esa discusión política. En cada clase ponemos las cosas personales pero analicémoslos desde el contexto colombiano, pero ubíquese también en el rol de comunidad y profesional. Es difícil porque en tres horas es muy complicado, pero como hacemos salidas de campo y dinamizar en el aula con grupo tan diversos.” A esto Bain nos entrega un cuestionamiento más que es: ¿Qué podemos hacer en el aula para ayudar a que los estudiantes aprendan fuera de ella?” (Bain, 2005, p.65). En la formación de trabajadores sociales es muy importante que el docente entienda, no solo a quienes está educando, sino también la magnitud de los procesos que un trabajador social puede fomentar en su quehacer como profesional, por ello, los docentes deben tener en cuenta que el aula, limita de alguna forma la creatividad y hacerse constantemente la pregunta que sugiere Bain, usar en aula como un mero instrumento y no como el todo de la construcción de saber.

Partiendo de la categoría ambientes educativos, no se hizo una buena separación a la hora de aplicar la entrevista se notó cierta tendencia a asumir una que ya estaba totalmente claro en la respuesta de la pregunta anterior. Se planteó una pregunta para esta categoría y subcategoría respectivamente que apuntaban a una misma respuesta, por ello con estas respuestas de los docentes se ve como se redundan en la vida cotidiana del estudiante en algunos casos, y no se responde en su totalidad a la intención que había por la reflexión pedagógica.

Por ello a la pregunta ¿Qué importancia le da usted a la vida cotidiana del estudiante para la construcción del conocimiento en sus clases? Las docentes 1 y 5 no llegaron a ser específicas a la hora de responder por esta cuestión de modo que se habla de un aspecto de la reflexión pedagógica, a partir de esta situación. A lo que Federicci se refiere: La acción instrumental típica

se caracteriza por ser una acción regida fundamentalmente por un criterio único: el del logro efectivo de objetivos precisos establecidos de antemano. Su preocupación central es la búsqueda y la elección de los medios más adecuados para el logro de esos objetivos (...) la interacción corresponde a procesos de comunicación y de mutuo reconocimiento que se inscriben, al menos parcialmente, en pautas cultural-mente prefiguradas (Federici et al., 1984, p. 5).

De acuerdo con Federici, se piensa que es importante que en cualquier acto educativo se reflexione y aclare los objetivos que se quieren cumplir antes de empezar y que durante el proceso por medio de la comunicación esto se vaya aclarando constantemente; a partir de esta respuesta particular pareció indispensable comenzar a replantear procesos dentro de los cuales se le dé al acto comunicativo el valor y la importancia que requiere dentro de la relación estudiante y docente en la construcción del conocimiento. Es por eso que se quiso resaltar estas dos respuestas porque particularmente aunque respondieron a la pregunta en el momento, no llenaron las expectativas y las cuestiones por las que se formuló la pregunta, pero tampoco se demostró interés en concretar la misma.

Por su parte la docente 2, mostro interés en dar claridad acerca de lo preguntado, a lo que se refirió diciendo: “le doy mucha importancia, de hecho de entrada mi primer día de clase les pregunto sobre su entorno familiar y situacional y desde ese lugar en el mundo es que uno puede hablar.”, esto es reforzado por Federici, cuando dice:

Probablemente el grado de compromiso de una persona con las actividades propias de la escuela puede comprenderse mejor en el seno de la trama de significados y de conflictos vivida y confrontada por él, que como el resultado de “producciones” deficientes o exitosas. (Federici et al., 1984, p. 6)

Por ello es que desde la formación de trabajadores sociales, es de vital importancia que tanto el docente como el estudiante aprendan a través de significantes, ya sean de la vida cotidiana o desde su lugar en el mundo como argumenta la docente, lo cual contribuye a darle

forma a los contenidos que se ven en la clase y fuera de ella.

A esto los docentes 3 y 6 concuerdan en que la vida cotidiana del estudiante es muy importante tanto para la construcción del conocimiento como para la interiorización de lo aprendido y se refieren al contexto como un gran condicionante del quehacer como trabajadores sociales. Esto nos recuerda a Bain cuando dice:

A veces, los profesores ayudaban a los estudiantes a seguir esforzándose con las implicaciones o las aplicaciones de las realidades científicas. Algunos pedían a los estudiantes que trajeran, digamos, dos preguntas a la clase cada día, y utilizaban esas preguntas para construir una conversación crítica. (Bain, 2005, p.67, 68.)

Por ello para la construcción de conocimiento en trabajo social es importante que los docentes no solo apliquen y le den importancia a la vida cotidiana del estudiante, sino de qué modo se usa esa información, como se ejemplifica y se le da aplicabilidad al contexto colombiano y específicamente al de la persona. No es el hecho de que la vida personal de los estudiantes sea importante sino con que estrategias las recolecto y las utilizo de modo que no solo el estudiante involucrado aprenda sino que de alguna forma todos en el aula se vean identificados y enserio se dé un aprendizaje significativo, que siempre permita recordarse a partir de asociaciones.

Por su parte el docente numero 4 respondió: “es fundamental, porque no es solo tener los libros sino tener la vida, el saber la historia de vida de cada estudiante su proyecto sirve para que se cree nueva teoría. *Semilla* →*estudiante*, *el jardinero* →*docente*. En aquella época yo daba largas charlas sobre los temas escogidos. Repitiendo el camino tradicional del discurso sobre, que se hace a los oyentes, pasé al debate, a la discusión, al diálogo en torno a un tema con los participantes.”

En la actualidad la tendencia en general dentro de los diferentes ambientes educativos es a romper con las antiguas formas de educación en las que el esquema educativo estaba basado en

unos roles dados desde el principio que marcaban una jerarquía, así mismo, esta tendencia está representada por formas particulares de caricaturizar la relación entre educandos y educadores, en palabras freirianas, que siguen poniendo de manifiesto el hecho de que en el interior de muchas personas, tanto estudiantes como docentes sigue estando plasmado el modelo tradicional.(Freire 1995 p. 41)

Es importante entonces dejar claro que en trabajo social, más que nada, es necesario comenzar a responder esta pregunta sobre las formas que se tienen para dibujar la relación que se tiene dentro de las aulas de clase, porque son los mismos trabajadores y trabajadoras sociales las encargadas de trabajar por cambiar el modelo imperante pero poco se podrá hacer si interiormente esta estructura no se empieza a sacudir dentro de cada estudiante.

Es por ello que la docente 7 nos abre un poco más el panorama de vida cotidiana del estudiante, al cual se refiere así: “esto no se retoma en todos los cursos (la vida cotidiana del estudiante), pero hay en materias que es transversal tomar la vida cotidiana del estudiante y otras que no es posible. Y hasta donde hablamos de vida cotidiana, no solo es para aportes en la teoría, sino chicas que llegan con violencia intrafamiliar, chicos que están en rehabilitación de las drogas, o en ejercicio de prostitución, entonces como el docente trabaja con esas vidas cotidianas. Pero igual estas historias marcan el perfil como trabajador social.” Esta respuesta llevó a pensar en las implicaciones que como docente se tiene al momento de conocer la vida cotidiana y privada del estudiante. Por ello nos apoyamos en Gómez quien expone que:

El identificar las especificidades de las prácticas y los sentidos de la educación con una actividad instrumental conduce necesariamente a la pregunta por sus posibilidades e implicaciones: por un lado, una redefinición objetiva del papel del maestro relegado a tareas de ejecución decididas y controladas externamente, y del otro, el problema de las implicaciones culturales del cambio drástico en la manera de concebir y representarse la educación (Gómez, 1997, p.38)

Es por esta clase de información que para la formación de trabajadores sociales es muy

importante conocer ese dolor de la sociedad, aunque sea impactante y muchas veces incomprensible, se cree que el aula de clase y la universidad funcionan como una comunidad, con todas sus características y su objetivo en común es educarse para el quehacer profesional. Por ello en la construcción de conocimiento implícito o explícitamente siempre va a estar la vida cotidiana tanto del estudiante como del docente, pero el problema radica en que el docente todavía esta es en pro de depositar conocimientos en los estudiantes.

En Uniminuto se presenta una situación que a veces parece ser favorable pero otras desfavorece el proceso de formación, y es que los docentes son profesionales de las áreas sociales mayormente que pedagogos o licenciados en educación, esto hace que muchas veces el docente no tenga las herramientas necesarias para afrontarse a la realidad de un alumno con el que se venía teniendo una relación meramente educativa y que de pronto se convierte en una relación de confianzas y denuncias por que la dinámica de la clase dio como resultado estas dinámicas, la pregunta final a esta respuesta de la docente seria, ¿cómo la academia prepara el cuerpo docente para enfrentarse a esta dimensión de la vida cotidiana del estudiante?

Después de esta apertura al concepto de vida cotidiana del estudiante desde otra perspectiva, el docente 8 argumento que para él “la vida cotidiana del estudiantado, es un gran capital, porque en la formación el estudiante es el protagonista, porque él decide qué hacer con lo que la academia le brinda y si eso no marca su vida, sus lágrimas sus risas, entonces la academia no sirve de nada, esa vida cotidiana en la academia. Aunque es una apreciación diferente el hecho de la vida cotidiana en la academia, se asimila al hecho de que no solo el docente es un pedagogo, sino también los estudiantes, son pedagogos cuando se adueñan de su construcción de conocimiento.

En algunos contextos puede aparecer la palabra “pedagogía” para designar la práctica

pedagógica misma. Pero se propone la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer (Vasco, s.f, p.2)

El espacio de la universidad, luego de entender sus dinámicas y de adueñarse de ese contexto se vuelve tanto para el docente como para el estudiante, parte de su vida cotidiana y lo que vive en el aula aunque son construcciones muchas veces desde la vida fuera de la universidad, esas experiencias se empiezan a construir precisamente allí en la universidad, lo que se convierte en un espacio significativo de la vida de cada uno de los participantes en el procesos de aprendizaje, por ello fue importante destacar el concepto de pedagogía, esa unión de practica y teoría que a la larga y después de la reflexión crean más teoría, crea nuevo conocimientos y nuevos aprendizajes es decir más procesos educativos y a raíz de eso permite mencionar la pedagogía social, que es una gran herramienta para los trabajadores sociales, desde donde los procesos educativos empiezan a convertirse en procesos de transformación y emancipación social.

En consiguiente a la pregunta: ¿Qué instrumentos, técnicas o métodos utiliza usted directamente del modelo praxeológico? la docente 1 respondió: “en el campo de practica si están muy marcados los tiempos de “ver, juzgar, actuar y devolución creativa” pero en las otras materias que imparto no esta tanclaro, pero si se ve, aunque se desdibuja un poco más. Pero trato de usar esas fases en todo, a veces hasta en la vida cotidiana.” Ampliando esto Juliao(2002) dice que: La praxeología, “ciencia de la acción”, constituye un discurso reflexivo y crítico (logos) sobre la práctica, la acción sensata (praxis) y es entendida como un campo de conocimiento, al

que se le reconocen usos en el trabajo social y comunitario, en la formación y la educación, que versa sobre las acciones humanas y que a partir de sus sinergias integra la experiencia de los sujetos en la construcción de su propio proceso formativo (...). (Un proceso que se da en espiral). (Vargas, 2002, p.42)

Por otra parte la docente 2 se dirige a la pregunta diciendo: “bueno yo creo que tal vez en el ver, el reconocimiento del grupo y sus expectativas, planear con el grupo y desarrollando en conjunto la clase, el hacer es poner en marca lo planeado y abro un espacio donde se pueda evaluar la clase y empiecen a determinar cómo van y en la devolución creativa, pienso que no nos da con la rigurosidad que debería de ser para provocar algún cambio, no nos da por el tiempo, el afán de la vida.” A lo anterior dicho por la docente se suman estos autores explicando que: El método “se define casi siempre como el camino que conduce a un fin preestablecido. Este camino consta de un conjunto de reglas ordenadas que permiten alcanzar el fin deseado” (Aja, Albaladejo, Balada, Banda, Bartolomé, Benedicto et al. Sf. p 134).

No se pretende dejar de lado que el modelo praxeológico es una gran herramienta para los docentes y que con la definición de método que nos prestan de alguna forma estos autores se evidencia los componentes del mismo, pero los métodos deben de dar un espacio para la creatividad, Juliao lo habla en la praxeología, se llama reflexión constante en el proceso, eso permite que se genere creatividad en los procesos, está bien que la docente use juiciosamente las fases del modelo, pero está olvidando el elemento diferenciador, este modelo permite innovar de modo que se evidencien las fases de formas diferentes cada vez, de modo que desde el aula y el acto pedagógico de la docente se evidencia lo importante que es mantener la creatividad, creando así un elemento diferenciador. Lo cual en trabajo social es indispensable, pues las comunidades ya están cansadas de los mismos procesos y por ende resultados.

A esto se agregan los docentes 3, 4 y 5 respectivamente: quien responde dando el siguiente argumento: “los casos experienciales de la vida real, algunas preguntas problematizadoras y la exposición con casos de practica donde ellos han tenido experiencias más cercanas a su formación. La reflexión, que he hecho bien y que he hecho mal, que me funciono y que no, jugar con mis talentos con mi creatividad y con lo que aprendo en el día a día, jugar con la realidad de cada estudiante, la sugerencia de los otros docentes. No quedarme solamente en la academia y generemos mecanismos y estrategias creativas para llegarle a la comunidad y que si necesitamos un cambio, ustedes los trabajadores sociales son los llamados a trabajar por él.”A esto se amplía diciendo que:

Es de este modo como se sustenta entonces la praxeología pedagógica como la herramienta metodológica que debe guiar los procesos educativos e interactivos dentro de los salones de clase y en los ambientes alternos a este como lo es el de la práctica social y la práctica profesional así como la realidad inmediata de los estudiantes. (Vargas, 2001, p. 38).

A partir de lo dicho por los docentes y de alguna forma reforzado por Juliao, es evidente por la calidad de la respuesta que no tienen mucha claridad acerca del modelo praxeológico, aunque sus apreciaciones se acercan a lo propuesto por el autor. La claridad de este modelo es muy importante, ya que es el que rige a la universidad como tal, pero es importante que la capacidad de innovación no muera por el hecho de seguir al pie de la letra una sugerencia académica, lo que hace surgir una pregunta más y es ¿cómo la universidad genera espacios para que los docentes se empapen de la Praxeología? O más preocupante aun, qué tanto le importa a la universidad que el docente tenga claridad de este, o es simplemente un modelo para adornar y vender.

A esta discusión la docente 6 agrega: “el contacto con la naturaleza, la práctica de los muchachos, el contacto con la vida real y la observación dirigida”. Es importante destacar esta respuesta ya que está totalmente fuera de los conceptos básicos de la praxeología, la cual debería

estar presente en su acto pedagógico, puesto que este se da en Uniminuto.

A veces es imposible diferenciar si es por desinterés del docente o por que la metodología que usa le proporciona mejores resultados que si empezara a utilizar la metodología institucional.

## **6. Conclusiones.**

- Se conocieron las herramientas metodológicas de formación propuestas por Uniminuto seccional Bello, gracias a un rastreo bibliográfico y por medio de la vivencia estudiantil en la universidad, estas herramientas están basadas más que todo en el método praxeológico, que es donde descansa todos los procesos pedagógicos que se proponen a los docentes para desarrollar una clase.

Este método generado luego de una investigación hecha por el padre Juliao, se supone como única herramienta metodológica impartida públicamente por la institución, para el desarrollo de las clases en las diferentes disciplinas y áreas impartidas en UNIMINUTO Seccional Bello, esta herramienta metodológica propone 4 fases en el proceso pedagógico, investigativo y de intervención, las cuales son: ver, juzgar, actuar y devolución creativa.

Este rastreo se encuentra en el marco teórico de esta investigación, donde de manera conceptual se da a conocer este método como una herramienta de enseñanza, sin embargo en la práctica de la investigadora como estudiante de Trabajo Social, otras fueron las herramientas metodológicas propuestas por Uniminuto, desde una mirada más privada, se evidencio gracias a los diarios de campo, que desde la misma universidad se proponen metodologías cuantitativas que produzcan números y poco se da uso a el método praxeológico en sí, tanto en el aula como en los diferentes espacios administrativos.

Dicho rastreo se generó de modo que permitiera la claridad de estas herramientas propuestas por la institucionalidad, de modo que al momento de adentrarse en la investigación se pudieran generar paralelos, entre lo estipulado y lo que realmente sucede en el aula a diario en la universidad UNIMINUTO Seccional Bello.

- Se compararon las propuestas metodológicas planteadas por el modelo educativo de Uniminuto, con las usadas por los docentes de Trabajo Social en Uniminuto Seccional Bello, por medio de las entrevistas y los componentes conceptuales que se investigaron, se dio esa comparación entre lo real y lo propuesto por teorías pedagógicas y la universidad.

La mayoría de los docentes, usan sus propios modelos pedagógicos, pues el modelo propuesto por la universidad no es una camisa de fuerza, por ello el docente tiene libertad en cuanto al uso de sus propias herramientas siempre y cuando estas no vulneren los principios de la obra Uniminuto en general.

Esta comparación se encuentra en la interpretación en la cual se pusieron autores y docentes a conversar de acuerdo a las preguntas realizadas y a la demás información recogida por la investigadora.

- Se describió el impacto de las didácticas pedagógicas utilizadas por docentes y estudiantes en los diferentes ambientes educativos: aula, centro de práctica y vida cotidiana, esto fue gracias a la información recogida, tanto conceptual como en la comunidad investigada, esto permitió que la investigadora pudiera generar una descripción de las prácticas pedagógicas más enfocada en los docentes que en los

estudiantes, sin embargo se generó esa reflexión en torno a estos ambientes educativos y el cómo estos son utilizados por los diferentes actores de esta investigación.

Esta descripción fue parte fundamental de la investigación, ya que está más que desde un punto conceptual se pensaba cumplir desde ese acercamiento a la comunidad que en un principio género ese dolor, esa pregunta problematizadora.

En la interpretación que se dio en esta investigación, se encuentra plasmada la descripción de cada docente investigado de sus propias didácticas educativas y del impacto que estas generan o dejan de generar en el aula de clase.

Ya que los tres objetivos específicos se cumplieron, el objetivo general se cumplió, es decir se develaron las herramientas metodológicas de formación utilizadas por los estudiantes y docentes desde el programa de Trabajo Social en Uniminuto seccional Bello dentro los diferentes ambientes educativos como son el aula, las agencias de práctica, la vida cotidiana, entre otros.

## **7. Propuestas al programa**

- Capacitar a los docentes y demás miembros de la comunidad educativa sobre el modelo educativo praxeológico. Muchos creen que lo conocen pero no es verdad.
- Las materias soporte del programa como economía, administración, legislación, entre otras no están orientadas hacia el trabajo social.
- Trabajar por la creatividad en el aula, muchos docentes copian modelos que repiten metodológicamente en sus cursos.
- El estudiante en términos generales está formado y defiende el modelo de educación

tradicional. El programa debe trabajar por un proceso de reflexión crítico para adoptar el modelo propio de la universidad.

### **Referencias bibliográficas.**

- Abbagnano, N., Visalberghi, A. (Aut.) y Hernandez, J., (Trad.) (1992). Historia de la pedagogía. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Aja, J. M., Albaladejo, C., Balanda, M., Banda, A., Bartolomé, M., Benedito, V., et al. (s.f). manual de la educación. Barcelona: Grupo océano.
- Alayón, N. (2008) Asistencia y asistencialismo. Buenos Aires: Lumen
- Altablero Revista, (sep-oct. 2009). El ideal educativo del nuevo siglo. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-209856.html>
- Alzate, E., (2011). La Universidad hoy: silencio y sumisión. Medellín: Todográficas Ltd.
- Ander-Egg, E. (1999). Diccionario de pedagogía. Buenos Aires: Magisterio del rio de la plata.
- Ander-Egg, E. (1995) Historia del trabajo social. Buenos Aires: Lumen
- Andion, P., Asensio, J. M., Beltran, J. A., Feroso, P., Gervilla, E., Vara, A. (2002). Enciclopedia pedagógica. Madrid: Espasa Calpe (tomo 5)
- Arcila, R. E., (2011). La Universidad en América Latina. Medellín: ediciones UNAULA
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. Concepción: Departamento de Sociología.
- Bernal T, C. (2010). 3ª edición. Metodología de la investigación. Bogotá: Prentice Hall– Pearson.
- Cacua, A., (1997). Historia de la educación en Colombia. Santa fe de Bogotá: academia colombiana de historia.
- Castro, D. (2013). Propuestas curriculares que fundamentan la formación de profesionales del programa de trabajo social en Colombia. Trabajo para optar al grado de trabajo social, UNIMINUTO Seccional Bello, Colombia.
- Congreso de Colombia (1992) Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Recuperado de: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- Day, C. (2005). Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, S.A. De ediciones.

- Fals Borda & Rodríguez Brandao C. (1987) Investigación Participativa. Montevideo: La Banda Oriental.
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M.C., Guerrero, B., et al. (1984). Límites del cientificismo en la educación. Recuperado de:  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14\\_08pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_08pole.pdf)
- Freire, P. (Aut.) y Mellado, J. (Trad.) (2002). Pedagogía del oprimido (2da ed.). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Mexico: Siglo XXI editores.
- Geneyro, J. C., (s.f.). Educación y democracia: aportes de John Dewey. Recuperado de  
[http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec\\_1.html](http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec_1.html)
- González, P., (2009) La educación.- (Tratado de pedagogía de Kant). Recuperado de:  
<http://educaresamar.blogspot.com/2009/11/la-ilustracion-y-su-influencia-en-la.html>
- Lira, Y. y Vela, H. (2013). Docencia integral. México: Trillas.
- Matus, C. (2008). Teoría del juego social. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa notas para leer al Sujeto en Foucault desde América Latina
- Martinez, M. (2006). Investigación cualitativa. Recuperado de:  
[http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)
- McLaren, P. (Aut.) y Benítez, M. G. (Trad.) (2008). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución(2da ed.). México: Siglo XXI editores.
- Mesa K. & Osorio F. (2016) Las representaciones artísticas callejeras como discurso político e identitario de jóvenes pertenecientes a colectivos que se expresan a través del grafiti y el muralismo UNIMINUTO Seccional Bello.
- Ministerio de Educación (1994) Ley 115 de Febrero 8 de 1994, Congreso de la Republica de Colombia. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2002) Solicitud de autorización para la creación de una seccional. Recuperado de:  
<http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/Resoluci%C3%B3n+del+Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+Nacional+1634/d1b25820-b8f6-426f-bf1e-bfa9d358baad>
- Monterrosa, A. (1999). Docencia universitaria. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Pino, Y., (2012) “Y qué de la formación integral”. Ponencia XX Seminario Latinoamericano de Trabajo

Social, Argentina, En <http://www.ets.unc.edu.ar/xxseminario/inicio.htm>

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09>

Roldan, F., (2010) “Aproximación al estudiante a partir de la misión y visión de la institución de educación superior” en Dialéctica, revista de investigación.

Tamayo, A., (1997) Wittgenstein y la pedagogía en el enfoque del grupo federici. Revista educación y pedagogía. Vol. 9-10 (No. 19-20), p.37

Torres, J. (2007) Notas para leer al Sujeto en Foucault desde América Latina. Recuperado de:

<http://www.alainet.org/es/active/20042>

UNIMINUTO Seccional Bello (2011) Historia UNIMINUTO. Recuperado de:

<http://www.uniminuto.edu/historia>

UNIMINUTO Seccional Bello (2014) Reglamento estudiantil UNIMINUTO. Recuperado de:

<http://www.uniminuto.edu/documents/941377/941434/Acuerdo+217+del+4+de+Abril+de+2014+Reglamento+Profesoral.pdf/7a477345-2445-46b7-9551-b1aaa109e81f>

Vasco, C. E., (s.f.). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. Recuperado de

<http://ineduga.webcindario.com/pedagogiadidactica.pdf>

Vargas, J., (2001). Enfoque praxeológico. Bogotá: Corporación universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Vargas, J., (2011). Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología. Bogotá: Uniminuto.

Zermeño, F. (2005). 12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica. Mexico: Alfaomega.