

Prácticas Pedagógicas

Una reflexión *para la* Universidad

Autores

Aleida Salazar Garzón	Gladis Franco
William Alberto Valencia Rodríguez	Paula Cristina Ríos Zapata
Carmen Tulia Cano Álvarez	Silvia Liliana Ceballos Ramírez
Marta Lucía Escobar	Carlos Alberto Guarín Marín
María Isabel Gómez David	Ana Cecilia Ortiz Zapata
Luis Erney Montoya Gallego	Helina Margarita Arango Peña
Wilmar Evelio Gil Valencia	

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Salazar Garzón, Aleida

Prácticas pedagógicas: una reflexión para la universidad / Aleida Salazar Garzón, William Alberto Valencia Rodríguez, Carmen Tulia Cano Álvarez, Marta Lucía Escobar, María Isabel Gómez David, Luis Erney Montoya Gallego, Wilmar Evelio Gil Valencia, Gladis Franco, Paula Cristina Ríos Zapata, Silvia Lilibiana Ceballos Ramírez, Carlos Alberto Guarín Marín, Ana Cecilia Ortiz Zapata, Helina Margarita Arango Peña --- Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de oriente, 2021.

ISBN: 978-958-5518-71-1 (digital)

123 p.; 170 x 240 cm.

1. Educación superior – Metodología. 2. Aprendizaje basado en problemas (ABP). 3. Prácticas de la enseñanza. 4. Educación superior- investigaciones. 5. Pedagogía - investigaciones. I. Salazar Garzón, Aleida. II. Valencia Rodríguez, William Alberto. III. Cano Álvarez, Carmen Tulia. IV. Escobar, Marta Lucía. V. Gómez David, María Isabel. VI. Título.

378.007 CDD 2ª ed.

© Universidad Católica de Oriente

ISBN: 978-958-5518-71-1 (digital)

Primera edición: diciembre de 2020

Autores /

Aleida Salazar Garzón
William Alberto Valencia Rodríguez
Carmen Tulia Cano Álvarez
Marta Lucía Escobar
María Isabel Gómez David
Luis Erney Montoya Gallego
Wilmar Evelio Gil Valencia
Gladis Franco
Paula Cristina Ríos Zapata
Silvia Lilibiana Ceballos Ramírez
Carlos Alberto Guarín Marín
Ana Cecilia Ortiz Zapata
Helina Margarita Arango Peña

Diseño y diagramación /

Divegráficas S. A. S.

Corrección de textos /

Fondo editorial Universidad Católica de Oriente

Editado por /

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente
Sector 3, Carrera 46 # 40B-50
Rionegro-Antioquia
fondo.editorial@uco.edu.co



Hecho en Colombia – Made in Colombia

Se permite la reproducción total o parcial del libro, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin fines comerciales, siempre y cuando se haga mención de los respectivos autores y de la Universidad Católica de Oriente.

Contenido

Introducción.....	5
Marco contextual.....	13
Marco conceptual.....	15
Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos.....	17
Componentes de las prácticas pedagógicas: Praxis, currículo y proyección social.....	33
Características de las prácticas pedagógicas.....	39
Competencias aplicadas a la docencia.....	45
Contexto normativo de las prácticas pedagógicas.....	47
Materiales y métodos.....	51
Resultados y discusión.....	77
Conclusiones y recomendaciones.....	85
Referencias bibliográficas.....	109
	113

Introducción

La Universidad Católica de Oriente, como institución de educación superior, asume el compromiso de la transformación social del territorio, la prestación del servicio educativo bajo altos estándares de calidad, la excelencia como expresión de la función social, la cultura de la autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo. En esta perspectiva, y en el marco social de la formación, empodera a los docentes como profesionales autónomos que reflexionan críticamente sobre la práctica de su quehacer, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje como las dinámicas que se suscitan en la institución educativa, de modo que su reflexión aporte al desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Es interés de la Universidad Católica de Oriente avanzar en procesos investigativos y reflexivos para estimular en el colectivo docente la resignificación y deconstrucción de sus prácticas e innovar en sus propuestas pedagógico-científicas. Por ello, desde el Grupo de Investigación en *Pedagogía y Didáctica* se reflexiona sobre la naturaleza pedagógica, didáctica y metodológica que tiene la educación como proceso y experiencia, como elaboración y construcción colectiva del saber; poniendo de relieve el elemento pedagógico que acompaña la praxis del docente, la cual debe ser consecuente con las funciones sustantivas de la Universidad, a partir de las relaciones que se establecen entre los sujetos intervinientes en el acto educativo, la sociedad, la tecnología, la ciencia y la cultura.

Introducción

Desde esta mirada, en el año 2017, se da inicio a la investigación sobre las prácticas pedagógicas de los docentes de la Universidad, con el propósito de reafirmar la práctica como una disciplina para que los maestros se conciban como profesionales en formación permanente, con actitud crítica y reflexiva respecto a su desempeño, como agentes de cambio en el ámbito educativo, como dinamizador y mediador de las transformaciones que acontece en el *aula* o ambientes educativos. De igual manera, para que la Universidad responda —desde la deconstrucción, construcción y transformación de las prácticas pedagógicas— a las exigencias del aseguramiento de la calidad del sistema educativo.

A través del recorrido teórico y conceptual vivido para dar soporte y fundamento a esta investigación, se inferirá que la definición de práctica pedagógica puede ser tan polisémica como la misma pedagogía. Lo anterior no debe ser objeto de asombro o incertidumbre para los docentes universitarios; pues la práctica misma está rodeada de realidades tan complejas y universales como la educación, el currículo, la didáctica y la evaluación. Esto hace que cuando se intenta un acercamiento a ella nos encontremos con diversos enfoques, concepciones y estilos; además que esta experiencia educativa se concreta en contextos diversos y marcados por la interculturalidad.

Sumado a lo anterior, respecto a la práctica pedagógica pueden existir variados conceptos, según el enfoque epistemológico, pedagógico y disciplinar desde el cual se aborden; pero también, según los imaginarios, visiones y representaciones que se tengan sobre el «maestro» y sobre su tarea pedagógica.

En esta lógica y para efectos de esta investigación, el grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica asume la definición de «práctica pedagógica» construida desde la Facultad de Ciencias de la Educación en la que se plantea una propuesta amplia y abierta a diversas concepciones que puede ser objeto de *discusión crítica* por aquellas personas que se ocupen de su estudio y análisis.

En este orden de ideas y tomando como punto de partida la conceptualización de las prácticas pedagógicas como eje articulador de todos los procesos curriculares, en la actividad cotidiana realizada

por los docentes y orientada por un currículo, en un contexto educativo y social, dirigida a la construcción de saberes, la formación de los estudiantes y la transformación social, «La práctica pedagógica y educativa debe ser un espacio para la formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en diversos escenarios» (Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, artículo 2, numeral 3.2). Pues, la práctica no se puede reducir a un asunto meramente instrumental y tecnicista, sino que ellas deben ser —en sí mismas— una alternativa para que los maestros se resignifiquen y construyan permanentemente como sujetos de saber pedagógico, dialoguen con los constructos teóricos y prácticos de la pedagogía y de su saber disciplinar.

Esta propuesta debe ser la expresión del compromiso de los docentes de la Universidad con la formación integral de los estudiantes. Además de la puesta en escena de la enseñanza de la disciplina, la investigación, el aprendizaje de los estudiantes y la comprensión y apropiación de lo que va a construir en los ambientes educativos. Es por esto que las prácticas pedagógicas ocupan un papel relevante desde los procesos de formación inicial, la formación en servicio y la cualificación o formación avanzada de todo profesional.

En este texto se presentan los resultados de las apreciaciones de los docentes, de las diferentes facultades y programas de la Universidad Católica de Oriente acerca de las *prácticas pedagógicas*. Ellas se entienden como *el proceso para articular conocimientos, saberes, actitudes y aptitudes en los sujetos enseñantes y aprendientes, como estrategias diseñadas para gestionar el PEI, el modelo pedagógico y la filosofía institucional; medios eficaces para acercar la Universidad con las dinámicas reales del contexto, como acciones y productos que reflejan las maneras particulares como el colectivo docente desarrolla las funciones consustanciales a la Universidad.*

A continuación, se mencionan algunas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio:

El autor Bernardo Restrepo en sus estudios sobre pedagogía de la investigación plantea que la investigación acción educativa, puede ser un medio para lograr la transformación de la practica pedagógica de los docentes, como lo plantea a continuación:

Introducción

En Antioquia la investigación «Una variante pedagógica a la investigación acción educativa», realizada entre los años 1998 y 2002, con docentes de los niveles de educación preescolar, básica, media y superior; cuyo propósito central es probar la viabilidad y la efectividad de la investigación-acción desarrollada por maestros y aplicada particularmente a la transformación de la práctica pedagógica personal de mismos y proponer un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la investigación. Esta nació en la Escuela de Pedagogía de la Asociación de Colegios Privados de Antioquia que ha servido como animadora de toda la experiencia y poco a poco ha ido configurando una variante especial de la investigación-acción (Restrepo Gómez, 2002, p. 1).

Parafraseando a los integrantes de la Mesa de Educación Superior del Oriente Antioqueño [MESO], en la investigación «Caracterización de la educación en el Oriente antioqueño: niveles media técnica, técnico, tecnológico, profesional y postgrado y su impacto en el desarrollo de la región», investigación que surge como resultado de la búsqueda de los integrantes de la Mesa de Educación Superior del Oriente Antioqueño, llevada a reconocer la situación de la educación en los niveles citados. La iniciativa, se consolida al diseñar el proyecto de un estudio descriptivo con la participación de un representante de cada una de las instituciones como investigadores. Describe el punto de vista sobre la educación en la región del Oriente antioqueño de: secretarios de educación, empresarios, docentes, estudiantes y directivos de las instituciones de educación superior. Asume como referente el marco legal de la educación superior. Considera también algunos aspectos vinculados a: Instituciones de educación de la región, programas académicos, cobertura, pertinencia y calidad, investigación, extensión y egresados (MESO, 2010).

Concepciones y estilos pedagógicos-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente Lejano del Departamento de Antioquia, investigación realizada por William Alberto Valencia Rodríguez, en el año 2009, en cuyos resultados se evidencia lo siguiente:

Las concepciones de los educadores se mezclan y relacionan con distintas teorías, no existe una sola concepción que sirva de hilo conductor. Algunos docentes poseen concepciones complejas sobre la práctica pedagógica, en las que coexisten variados modelos pedagógicos, referentes de planeación y acción a veces contradictoria, que pueden dificultar los procesos de aprendizaje y enseñanza de tipo indagador, crítica y reflexiva. Se hace significativa la concepción de práctica centrada en el hacer; es decir, en el ejecutar actividades propias del trabajo en el aula, lo que dificulta el desarrollo de procesos de reflexión y contrastación conceptual con la experiencia. Desde las acciones y pensamientos presentes en la planeación y ejecución de las prácticas, no se logra evidenciar una reflexión que dé cuenta de la lectura y registro de los problemas y las conceptualizaciones en la escuela, para la escuela y desde la escuela; pensar y escribir sobre la pedagogía; pasar de la transmisión a la construcción; favorecer la praxis pedagógica, ubicar al maestro como mediador entre el conocimiento y el estudiante, realizar ejercicios de contextualización y transposición didáctica más pertinentes; convertirse en el medio para analizar, categorizar y por lo tanto someter a revisión crítica las «maneras cotidianas» de desempeño docente (Valencia Rodríguez y Sánchez León, 2009, p. 1).

También se resalta algunas acciones del pensamiento constructivista en la planeación y ejecución de las prácticas pedagógicas; el profesor perfecciona ciertas competencias y estructuras mentales que se consideran pertinentes para obtener mejores desempeños y adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

En la investigación aproximación al estado de la cuestión «Rediseño curricular por competencias de los programas académicos de la Universidad Católica de Oriente», investigación liderada por el grupo de investigación Pedagogía y Didáctica, avalado por la Dirección Académica y el Sistema de Investigación y Desarrollo de la Universidad. Es de carácter institucional y tiene como una de las finalidades dar respuesta al Plan de Desarrollo, en el sector estratégico «Excelencia académica» de los pregrados y demás niveles de formación, muestra también, el compromiso que ha asumido la Universidad de hacer del currículo un objeto permanente de estudio e investigación, para

Introducción

desarrollar procesos permanentes de transformación curricular a fin de garantizar la pertinencia social y científica de los programas.

En los resultados de las investigaciones analizadas y las transformaciones institucionales, se evidencia que la práctica pedagógica debe emerger hoy como una actividad fundamental dentro de las competencias del docente, para consolidarse como eje dinamizador de la calidad educativa. Si el profesor es el responsable del acontecer educativo diario, si su actuación es la clave que determina las transformaciones y acontecimientos en el aula; significa que de la forma de abordar la práctica dependen la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, se reconoce que en la Universidad Católica de Oriente no se tienen elementos suficientes para afirmar que las prácticas pedagógicas de los docentes responden a las declaraciones consignadas en la Filosofía institucional, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Modelo Pedagógico adoptados por la Universidad. En tal sentido, es válido y pertinente el desarrollo de un proceso investigativo tendiente a caracterizar, identificar, reconocer, y desarrollar estilos y prácticas pedagógicas de los docentes que se conecten con el ADN de la Universidad y desde las cuales se cumpla con las promesas de valor declaradas en el horizonte institucional. Se parte entonces, de la pregunta «¿cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en la Universidad Católica de Oriente?». Respuesta que se pretende obtener a partir del desarrollo del siguiente propósito y objetivos:

Con esta investigación se pretende reafirmar la práctica pedagógica como una disciplina para que el maestro se conciba como profesional en formación permanente, con actitud crítica y reflexiva respecto a su desempeño, como agente de cambio en el ámbito educativo.

- 1.** Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en la Universidad Católica de Oriente, para la identificación y aplicación de estrategias coherentes con el Modelo Pedagógico y la Filosofía Institucional.

2. Reconocer el sentido que le atribuyen los profesores de la uco a su práctica pedagógica, compartiendo sus experiencias y apropiación de la reflexión individual y colectiva.
3. Desarrollar iniciativas individuales y colectivas para el mejoramiento de las prácticas docentes de los profesores de la uco, articuladas al régimen docente y al programa de cualificación profesional pedagógica, docente e investigativa.

Marco contextual

La región del Oriente antioqueño está conformada por veintitrés municipios organizados en cuatro subregiones: Altiplano, Embalses, Bosques y Páramos; cada subregión está conformada por un grupo de municipios así:

Altiplano: El Carmen de Viboral, El Retiro, El Santuario, Guarne, La Ceja del Tambo, La Unión, Marinilla, Rionegro y San Vicente.

Embalses: Alejandría, Concepción, El Peñol, Granada, Guatapé, San Carlos y San Rafael.

Páramo: Sonsón, Nariño, Argelia y Abejorral

Bosques: Cocorná, San Francisco y San Luis.

El crecimiento de la población en el Oriente antioqueño es significativo, especialmente en el Altiplano, donde se identifican diversos fenómenos de crecimiento progresivo y de transformación de la vocación económica desde las últimas décadas del siglo xx hasta la fecha. Entre estas transformaciones sobresalen: la conexión vial Medellín-Bogotá, el funcionamiento del Aeropuerto Internacional José María Córdoba, el Sistema de Embalses para las empresas hidroeléctricas, el desplazamiento de la industria del área metropolitana de Medellín al cinturón de la autopista Medellín-Bogotá, el desplazamiento voluntario de población desde Medellín y sus alrededores (valle de Aburrá) hacia los municipios del altiplano y el desplazamiento forzado de la población

Marco contextual

civil, resultado tanto del conflicto armado, como de la transformación de la vocación económica de la región.

Estos fenómenos, han generado cambios importantes en la estructura demográfica de la población, lo cual se confirma con los estimativos del Dane, sobre el incremento promedio de población del Oriente antioqueño que, según sus proyecciones, «aumentarían a 728581 habitantes en el año 2023» (Ríos Rincón, 2020), como consecuencia de los diversos acontecimientos que acompañan el proceso de desarrollo económico. Igualmente, cambios en los hábitos y costumbres de los habitantes como resultado de sus formas de asumir las transformaciones originadas por los megaproyectos y su influencia en la cotidianidad de la vida de los habitantes de la región.

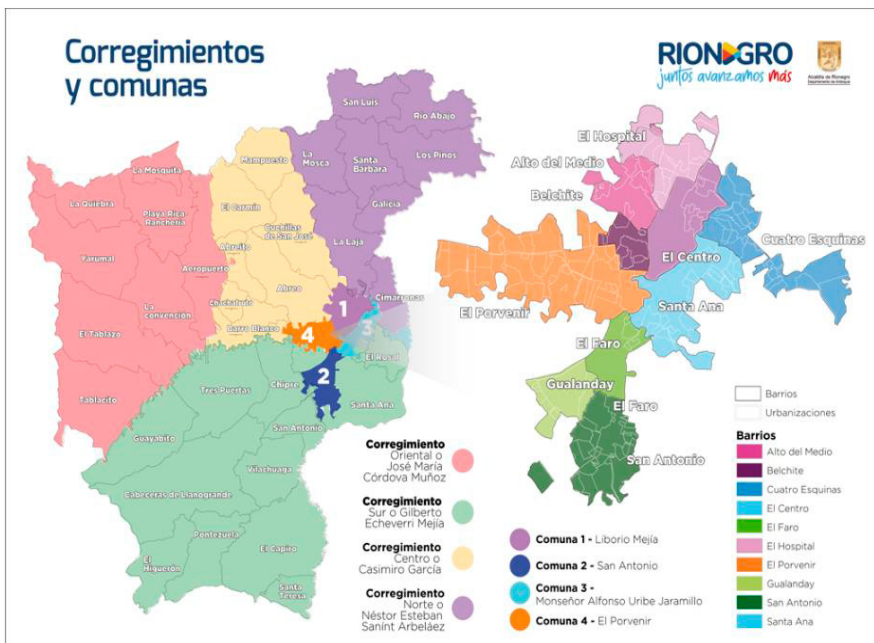


Figura 1. Ubicación de la Universidad Católica de Oriente, Municipio de Rionegro.

Fuente: Mapas Alcaldía de Rionegro.

Marco conceptual

Para el desarrollo del marco conceptual, el grupo de investigación parte de la revisión general de los temas que se requieren para enriquecer el análisis y presentación de los resultados. En consecuencia, se construyó la ruta teórica presentada con el siguiente mapa conceptual.

Para construir la ruta teórica, el grupo se basó en una serie de factores y categorías entre los cuales están: a) los fundamentos y sus categorías: filosóficas, epistemológicas, antropológicas, pedagógicas y éticas; b) componentes con sus categorías praxis, proyección social y curricular, esta última tiene las subcategorías: propósitos, contenidos, metodología, evaluación y recursos; c) características, con sus categorías de: inclusión, pertinencia, investigación, interdisciplinaridad, autonomía y flexibilidad; d) relaciones con las categorías: conocimiento, contextos, sujetos y competencias; y e) contextos normativo y sociocultural. Esta ruta teórica, fue utilizada para el diseño del instrumento que se aplicó en la recolección de la información en los grupos focales. A continuación, se desarrollan 5 apartados en los cuales se presentan los fundamentos teóricos y epistemológicos utilizados como base para la construcción del instrumento de recolección de la información.

Marco conceptual

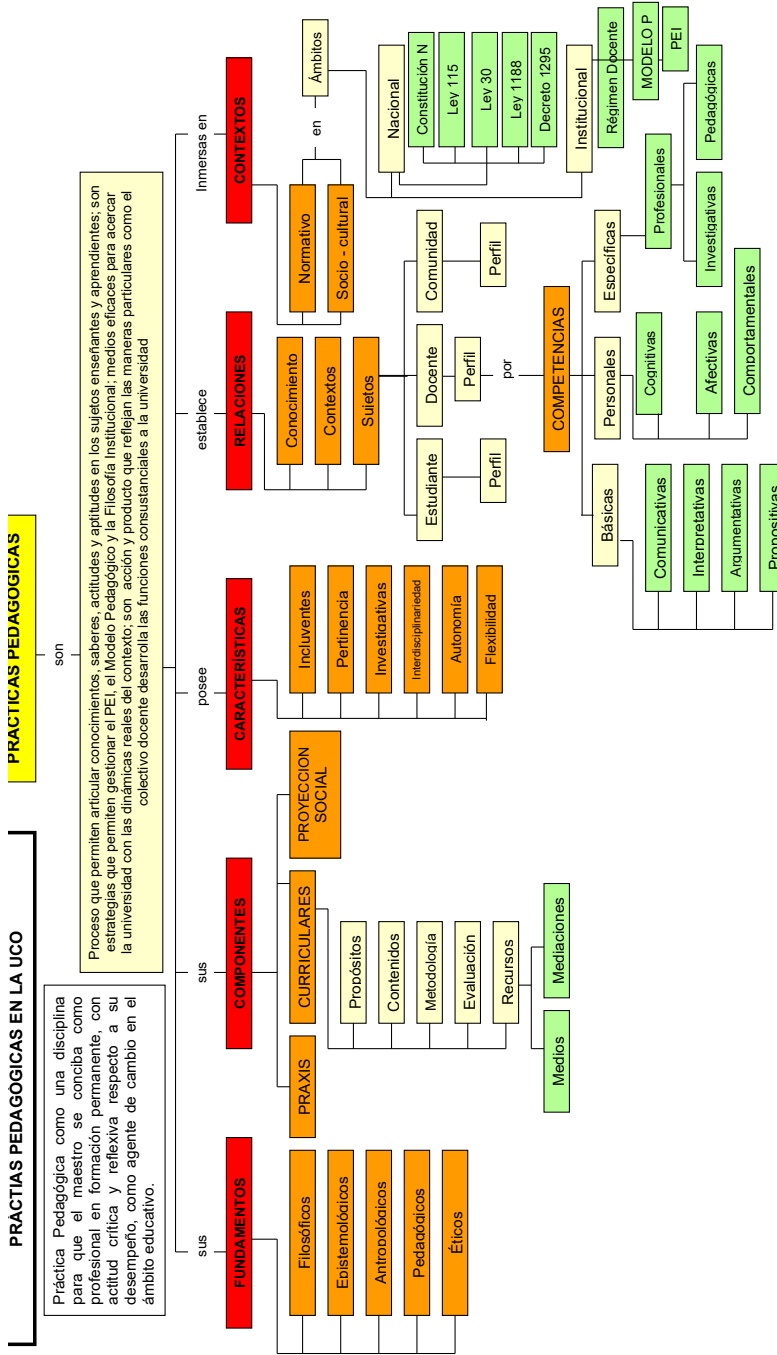


Figura 2. Ruta para la construcción conceptual de las prácticas.

Fuente: Construcción propia, grupo de investigación Pedagogía y Didáctica.

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

Fundamentos filosóficos

Desde su mismo acto fundacional, a través de las diferentes etapas institucionales —como fundación universitaria y luego como universidad— hasta la fecha, la Universidad Católica de Oriente ha tenido como fundamentos filosóficos su vocación de servicio a la persona humana y a la comunidad mediante sus funciones sustantivas universitarias, a partir de su inspiración cristiano-católica (Universidad Católica de Oriente [uco], s. f. [a]).

En el Decreto diocesano 103, fechado el 11 de febrero de 1982 y firmado por monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, obispo de Sonsón-Rionegro, y el presbítero Laureano Toro C., canciller, se afirma en las consideraciones que «la Iglesia diocesana “debe atender a toda la vida del hombre y le corresponde también una parte en el desarrollo y la extensión de la educación”, inclusive en el campo universitario, como lo enseña el Concilio Vaticano II» (Diócesis de Sonsón-Rionegro, 1982, p. 1). Esta consideración, basada en la declaración *Gravissimum educationis* sobre la educación cristiana sienta en parte los fundamentos filosóficos sobre los que se construye la Universidad. Se infiere de la declaración que la universidad busca posibilitar una educación integral, responder a las necesidades de la comunidad y formar profesionales éticos y pertinentes para la región.

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

Así mismo, el Decreto 103 pone en consideración que «son muy pocos los que logran ingresar a las universidades de Medellín por los escasos cupos que brindan (...) y por la estrechez económica de la inmensa mayoría de nuestra gente» (Diócesis de Sonsón-Rionegro, 1982, p. 2). Esto indica que la Universidad nació con la firme intención de ayudar a superar en parte el fenómeno de la exclusión educativa en que vivían muchas personas de la región que no tenían la posibilidad de realizar el proceso de formación superior. A lo anterior se suma que:

La iglesia diocesana vio con claridad que siendo el Oriente antioqueño una región de profundas raíces cristianas se hacía urgente la fundación de una universidad que, tomando en cuenta la formación iniciada en los hogares y seguida en las escuelas y colegios, se afanzara y consolidara en la educación superior, legando a la sociedad profesionales auténticamente cristianos que continuaran jalonando el indiscutible desarrollo de la región (Diócesis de Sonsón-Rionegro, 1982).

En ese sentido, la Universidad Católica de Oriente, como institución de educación superior nacida de la Diócesis de Sonsón-Rionegro, también construye su identidad filosófica en los documentos del magisterio de la Iglesia, en particular en la constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae* sobre las universidades católicas (Juan Pablo II, 1990). En la primera parte del capítulo 1 se establece como naturaleza y objetivos de la universidad católica lo siguiente: la universidad católica, *en cuanto universidad*, es una comunidad académica que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales. Ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común (Juan Pablo II, 1990, n.º 1; Fundación Universitaria Católica de Oriente, 1992, p. 10).

Precisamente, para lograr garantizar la presencia cristiana en el mundo universitario, la Universidad Católica de Oriente se esfuerza por asumir características esenciales como una inspiración cristiana, permanente reflexión a la luz de la fe católica, fidelidad al mensaje cristiano y la trascendencia que da sentido a la vida.

En gran medida, este germen filosófico en que se funda la Universidad Católica de Oriente, enunciado en varios documentos institucionales, se compila en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde se expresa la misión, visión, objetivos, principios y valores, construcción filosófica y estratégica que «permite concebir su futuro, pensar la Institución en su dinámica y en su historia, y expresa la manera como desarrollará sus funciones universitarias y su encargo social».

En el preámbulo de identidad se toma como punto de partida la expresión *A la verdad por la fe y la ciencia*, lema que define la misión y la razón de ser de la Institución.

La Universidad Católica de Oriente tiene el serio compromiso de armonizar fe y razón, fe y cultura y, sobre todo, fe y vida. Así mismo, la Institución comprende que, desde su inspiración cristiana, los conceptos de fe y ciencia deben vivirse y asumirse como valores significantes para la existencia humana (uco, 2016, p. 4).

A esta razón de ser le sigue la definición de la misión:

El servicio a la persona humana y a la comunidad, entendido como la voluntad de brindar desde su inspiración cristiana una educación de calidad, comprometida con el avance científico y tecnológico, orientada a ofrecer aportes al desarrollo de la región del Oriente antioqueño con proyección nacional e internacional (uco, 2016, p. 4).

A su vez, la visión de la Universidad está integrada por componentes como la formación integral de las personas, la calidad, la formación para el liderazgo y el compromiso con el desarrollo de la región y con la misión de la Iglesia diocesana:

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

La Universidad Católica de Oriente será eje de los procesos de desarrollo de la región con un liderazgo científico, empresarial, ético y social; tendrá un amplio reconocimiento por la calidad de la educación en la formación integral de las personas, de sus proyectos académicos y de su acción evangelizadora de la cultura (uco, 2016, p. 4).

Esta base filosófica y estratégica se complementa con la formulación de un conjunto de principios orientadores como:

La autonomía universitaria, libertad de cátedra y aprendizaje, fidelidad filosófica, excelencia académica, gestión del conocimiento, evangelización y compromiso social con la región y el país, y eficiencia administrativa. A ellos se suman los principios asociados al compromiso con la calidad: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia y eficiencia (uco, 2016, p. 5-6).

También se definen los siguientes valores institucionales: respeto, lealtad, honestidad, coherencia, sensibilidad, solidaridad, responsabilidad, compromiso, servicio y liderazgo.

Esta misión, visión, principios y valores son iluminados por la Evangelización, una de las micropolíticas definidas por la Universidad que, nacida del corazón de la Iglesia, busca sembrar el mensaje del Señor Jesús como una forma de «servicio a la cultura, con humildad y con rigor, para que siempre aparezca en el centro la pregunta por la verdad del hombre, promoviendo una reflexión continua a la luz de la fe católica» (uco, 2016). De todo lo anterior se desprende, entonces, que la universidad tiene en el centro de su razón de ser el servicio a la persona humana, desde la inspiración en los valores del Evangelio y del humanismo cristiano, por medio de las funciones sustantivas de docencia, investigación, extensión y proyección social (uco, 2016).

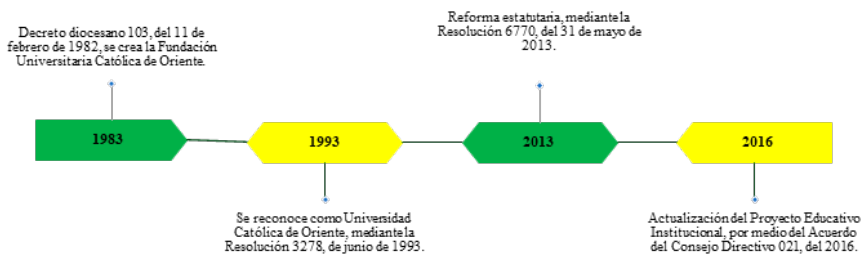


Figura 3. Línea del tiempo.

Fuente: Elaboración propia.

Fundamentos pedagógicos

La Universidad Católica de Oriente nació como fruto de la visión de un sacerdote comprometido con el desarrollo de la región: monseñor Alfonso Uribe Jaramillo, obispo de la Diócesis de Sonsón-Rionegro. Un sacerdote que no solamente tenía una proyección pastoral, sino también educativa, y que era consciente de la relación formación-cultura, la cual

desde su sentir ve en forma clara, se demuestra en el hecho, de que no se aparta de lo cultural para buscar dentro de ella las carencias y futuras necesidades con relación a la formación (...) Es así como monseñor ve en la educación una respuesta para que el hombre salga de su ignorancia (Arboleda Ríos et al., 2003, p. 58).

Parte del pensamiento educativo del fundador de la Universidad, recopilado en la tesis de grado de Arboleda Ríos et al. (2003), sintetiza un conjunto de principios pedagógicos como formación humanista, principio de la verdad, de la sensibilidad social, de la libertad, de la comunicación, de la solidaridad, de la paz y de la fe, que dan fundamento a la labor educativa de la Universidad y que siguen presentes en las acciones educativas de esta institución de educación superior, porque el propósito esencial siempre ha sido impulsar la formación integral de las personas (p. 61-65).

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

El concepto de formación integral ha sido abordado desde varias construcciones escritas adelantadas en la Universidad.

Si al sustantivo formación le agregamos el adjetivo integral es para indicar que ese proceso abarca la totalidad del ser humano, y se puede definir como un proceso continuo, permanente y participativo, que busca desarrollar de manera armónica y coherente cada una de las dimensiones del ser humano; un proceso que permita un conocimiento desde lo personal, para ajustarse a un entorno social, que le brinda elementos y espacios para la reflexión y poder situarse frente a sí mismo, para que llegue a ser auténtico y autónomo, capaz de mirar la realidad de una manera crítica y de transformarla (Salazar y Valencia, 2010, p. 26).

Así, la formación integral supera las entelequias del tener o del saber para poder y más bien se centra en el ser del sujeto, pero no solo por sí mismo sino también como sujeto en relación con los demás y para los demás. Por esta razón, estos fundamentos también se nutren de la visión de Delors (1996), quien propone que la educación debe erigirse sobre cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se parte de entender que la persona humana es un ser multidimensional por lo que la educación debe tender al desarrollo humano desde una visión holística.

Precisamente, el Modelo Pedagógico Institucional propone que entre educación, pedagogía, didáctica y desarrollo humano existe una relación indisoluble. De esta manera, la Universidad busca crear las condiciones para alcanzar la formación integral de la persona.

El desarrollo humano como potenciador de las búsquedas formativas de la Universidad Católica de Oriente se propone en forma pedagógica como la triangulación de los procesos de desarrollo socio-afectivo, de los procesos del desarrollo de las inteligencias y de todos los aprendizajes y del desarrollo de las competencias. A su vez, estos componentes encierran lo que tiene que ver con el carácter multidimensional del complejo proceso del desarrollo humano entre los cuales se destacan los procesos de desarrollo de: la creatividad, la estética, la lógica, lo simbólico, lo práctico, la autonomía, lo emocional, lo social y lo físico (uco, 2009, p. 2-3).

Así, la educación es un proceso de formación y desarrollo humano que asume a la persona humana en su integralidad, que requiere ser atendida en todas sus dimensiones y en las relaciones que establece en su intra- e intercomunicación. En este contexto es pertinente reconocer que la principal relación es la que se da entre estudiante y maestro, «y partimos por reconocer al estudiante como protagonista y al maestro como responsable de las acciones que favorecen la formación integral, la cual se posibilita desde relaciones de acompañamiento que inciten y hagan aflorar en el estudiante su ser» (Salazar y Valencia, 2010, p. 28).

El Modelo Pedagógico considera que esta relación debe ser humanizante y humana, potenciadora de los procesos de desarrollo humano y ser armónica y dignificante. Además, que se verifique como un diálogo de saberes en el que se propicia «el encuentro, la discusión, el discernimiento, la sana controversia, la dialéctica y la confrontación humanizante»; esa relación «debe estar mediada no por una metodología de la distribución del conocimiento, sino por la investigación creativa que posibilita (...) la producción social del conocimiento». Es decir, en el Modelo Pedagógico (2003) se deja claro que la Institución asume la educación desde la perspectiva cognitivista: «La preocupación de la enseñanza se centra en la comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información envuelta en la cognición y en la identificación de regularidades de dicho proceso».

Fundamentos epistemológicos

Pensar sobre las prácticas pedagógicas en el contexto de la Universidad Católica de Oriente es una tarea necesaria para cualificar la docencia y generar en los estudiantes aprendizajes significativos, para llevar el conocimiento más allá de los límites de las aulas de clase y lograr que los profesionales se conviertan en agentes de desarrollo en los espacios donde su quehacer tiene impacto.

Las prácticas pedagógicas no son meramente las acciones que se llevan a cabo en el aula de clase para el trabajo de temas específicos, sino que deben visibilizarse dentro de un proceso más amplio que es la enseñanza y la

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

generación de aprendizajes significativos. Tienen que ver con la capacidad de poner a dialogar el conocimiento existente con las posibilidades de los estudiantes, dando como resultado la generación de nuevo conocimiento (Gil, 2013, p. 666).

En un proceso dinámico en el que los participantes se convierten en sujetos activos y no meros receptores pasivos de información.

Cada encuentro entre docente y estudiante es una oportunidad para la creación de conocimiento, para aproximarse a la verdad, objetivo final de toda la aventura del saber. Por tanto, las prácticas pedagógicas se convierten en ayudas, medios, caminos, para el encuentro de certezas en medio de un mundo de incertidumbre. Son medios que contribuyen a la tarea existencial de encontrar sentido y razón de las cosas (Gil, 2013, p. 666).

El sustento de la práctica pedagógica es, pues, la orientación hacia la posibilidad del encuentro de la verdad. Esta se descubre en la cotidianidad, en las actividades en el aula de clase, y en las tareas que docente y estudiante llevan a cabo para generar conocimiento. «No es una tarea fácil; al contrario, implica esfuerzo, dedicación y perseverancia, dado que la verdad, en no pocas ocasiones, se vuelve escurridiza y esquiva; sin embargo, al conquistarla, la tarea pedagógica encuentra su sentido» (Gil, 2013, p. 666).

Esa posibilidad dialógica entre docente, estudiante y saber, que se genera en las prácticas pedagógicas, se convierte en la ocasión privilegiada para la producción de aprendizajes, a partir del contraste de la teoría con la práctica, y de la oportunidad para la teorización desde la praxis [...].

Por otra parte, las prácticas pedagógicas deben llevar a la generación de comunidad académica, es decir, la conformación de grupos que se reúnen por el mero deseo de conocimiento que, a partir de la diversidad de saberes, experiencias, e historias de vida, logran converger en puntos de encuentro dados por las materias de estudio específicas. Un diálogo en el que confluyen: los estudiantes, como aquellos en los que se centra la función educativa,

quienes se convierten en los destinatarios de las acciones de enseñanza; los docentes, como las personas posibilitadoras del proceso de aprendizaje, quienes con su quehacer dan sustento al proceso de enseñanza; las universidades, como el ambiente propio para el proceso de la construcción de conocimiento para el encuentro de la verdad; y el saber, como el objeto de intercambio, mutable, susceptible de crecer o decrecer, patrimonio que se transmite a partir de las prácticas pedagógicas (Gil, 2013, p. 666-667).

La práctica pedagógica puede entenderse también como comportamiento estratégico, es decir como un conjunto de acciones dentro de una ruta que lleva a un lugar previamente establecido, esto es, el conocimiento, su trasmisión o modificación. A partir de lo anterior se infiere un supuesto, la labor de enseñar, si bien es una aventura, no puede ser una labor sin norte, sin finalidad. Al contrario, a pesar de las diversas dificultades que pueden presentarse en la ruta establecida, la cual por variadas circunstancias puede cambiar. La finalidad de la labor de enseñanza, traducida en las prácticas pedagógicas, no está a la deriva, sino que tiene una meta clara, la adquisición-construcción de conocimiento para la comprensión-transformación de la realidad y para ajustar el rigor epistemológico.

Fundamentos antropológicos

¿Qué es el hombre? O mejor dicho ¿quién es el hombre? Es un interrogante que aún sigue abierto. Diversas son las respuestas dadas, sin embargo, aún el ser humano sigue siendo un misterio, un enigma por resolver; una realidad apasionante por conocer. Por esto, tratar de explicar la complejidad humana es una cuestión difícil; sin embargo, se convierte en necesidad primordial para poder llevar a cabo prácticas pedagógicas que generen reales aprendizajes significativos en las personas (Gil, 2013, p. 666-665).

Si bien el hombre no puede agotarse a partir de la formulación de unas categorías, también es cierto que se puede llegar a una aproximación de aquello denominado el fenómeno humano. La persona es una unidad multidimensional, por tanto, la tarea educadora

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

debe conducir al desarrollo de todo su ser; esto implica que las prácticas pedagógicas deben responder a las exigencias que esta multidimensionalidad demanda. Pero ¿cuáles son esas dimensiones? «La dimensión corporal, la dimensión cognitiva, la dimensión educativa, la dimensión comunicativa, la dimensión ética, la dimensión espiritual, la dimensión estética, la dimensión afectiva y la dimensión socio política» (Salazar y Valencia, 2010, p. 32).

A partir de lo anterior queda un imperativo dentro del quehacer pedagógico de los docentes de la universidad, esto es, ser

«Un servicio liberador y generoso con la persona en todas sus dimensiones» (Fundación Universitaria Católica de Oriente, 1992, p. 18). Liberador en tanto potencia a la persona llevándola a su plenitud, buscando sacarlo de las esclavitudes que el mundo actual plantea; y generoso, pues implica que ningún esfuerzo que se haga por la promoción de integralidad de la persona es suficiente, por tanto, la exigencia de seguir haciéndolo de manera más intensa y constante. Y, de esta forma, contrarrestar las corrientes deshumanizantes que cada vez tienen más eco y fuerza en la sociedad [...].

Desde la identidad católica de la universidad, la persona ha de concebirse como un ser creado por Dios y amado por Él, pensado y hecho por el Creador a su imagen y semejanza, dignificado hasta el punto de que Dios mismo quiso asumir su condición en la persona de Jesucristo (Gil, 2013, p. 664-665).

Esta concepción debe ser transversal a todo el quehacer de la universidad, por tanto, concierne también a las prácticas pedagógicas.

En el contexto de la universidad católica, el docente debe mirar al otro como imago Dei; tal mirada lleva a dos actitudes: una de contemplación y otra de servicio. Contemplación en la medida que el estudiante es un otro sagrado, un ser que es digno por su semejanza con el creador; y servicio porque es la actitud que en verdad hace justicia con lo humano (Gil, 2013, p. 664-665).

En el acto de servir está involucrado el amor. A partir de lo anterior, el docente es un ministro (servidor), y en ese servicio de enseñar,

encuentra autorrealización. Desde la fe, esta concepción antropológica se concreta además en la multidimensionalidad humana, antes mencionada. En ese sentido, las prácticas pedagógicas deben llevar al desarrollo multidimensional de los estudiantes.

Este es el servicio auténtico de la universidad a la persona, una educación que busca el desarrollo integral de las personas, es decir «orientar su proyecto personal hacia la realización completa y de comprometerse solidariamente con el desarrollo de las demás personas para construir una patria mejor» (pei) (Gil, 2013, p. 665-666).

Fundamentos éticos

La Universidad Católica de Oriente se presenta a la región como una institución que ofrece *educación superior para lo superior*, en donde se pretende construir un hombre grande, pleno, con competencias argumentativas, investigativas y éticas. Este ideal de universidad y de hombre grande se construye desde la dinámica propia de la institución con el protagonismo evidente del docente.

La docencia se enmarca, así como esa particular relación pedagógica que busca construir pensamiento sistémico en razón de un saber específico. Sin embargo, esa relación exige una práctica ética de grandes proporciones, pues no solo es el respeto por el marco legal de una institución o de su profesión sino el respeto constante por la persona, en este caso sus alumnos. A propósito, se toma acá la palabra alumno desde su raíz epistemológica, que invita a entender esta palabra como: acompañar, dar de comer, caminar con, hacer crecer... Es esta la verdadera relación del docente, pues el maestro acompaña desde su quehacer pedagógico y esa acción está orientada desde unos principios, los cuales se ponen en práctica no solo para la enseñanza o para el comportamiento ético frente a sus alumnos, sino también para enseñarlos, prenderlos en lo más íntimo de aquel que está ávido de conocimiento.

La Universidad Católica de Oriente posee una riqueza inmensa a la hora de revisar el componente ético del docente. Solo es dar una

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

mirada al magisterio, a la tradición y a la palabra de Dios. No obstante, el Plan de Desarrollo de la institución, el documento *Ex corde Ecclesiae* y la Política de Ética y Bioética ofrecen algunas particularidades para tener en cuenta.

En primer lugar, respecto a la identidad de la universidad, la constitución apostólica sobre las universidades católicas *Ex corde Ecclesiae* indica que «la Universidad Católica, en cuanto universidad, es una comunidad académica que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana “(...) garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común” (Juan Pablo II, 1990, párr. 1)» (Gil, 2013, p. 664).

Lo anterior trae al frente varios principios entre los que se destaca el respeto de la dignidad de la persona humana y el bien común. Es así como el marco ético de un docente empieza a tener cuerpo. Ahora bien, con respecto a los docentes, la misma Constitución apostólica plantea que debe existir en ellos un esfuerzo continuo de mejorar en su saber específico, y enmarcar esa competencia en una visión de mundo coherente. Si el docente es un auténtico cristiano deberá ser testigo y manifestar una integración entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría cristiana

Los docentes asumen el reto de enmarcar su tarea a la aplicabilidad de valores éticos como los anteriormente enunciados; es formar integralmente la persona desde su mismo ejemplo. Personas buscadoras de la verdad, coherentes, con convicciones de fe profunda y real; «un constructor de humanidad, servidor de la comunidad y promotor de la justicia y la paz» (uco, 2006, p. 22).

A partir del Plan de Desarrollo, el docente deberá seguir los siguientes principios corporativos: autonomía universitaria, libertad de cátedra y aprendizaje, fidelidad filosófica, excelencia académica, gestión del conocimiento, evangelización y compromiso con la región, y eficiencia administrativa, cuidado de la casa común (uco, 2017, pp. 20-24).

Desde la calidad deberá asumir los principios de universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, pertinencia, eficacia, eficiencia. Finalmente, el plan

propone para la comunidad académica vivir los siguientes valores, que deberán cruzar toda la vida académica de la institución en todos sus programas y en todos sus alumnos. Estos valores son: respeto y lealtad, honestidad y coherencia, sensibilidad y solidaridad, responsabilidad y compromiso, servicio, liderazgo y trascendencia (uco, 2017 p. 20-24).

Ahora bien, la Universidad ha ido implementando una serie de políticas internas que buscan la protección de sus alumnos, el respeto por la persona en la investigación científica y la difusión misional desde sus cátedras de humanismo. Es así como la Resolución rectoral RE-090 de 2006 constituye el Comité de Ética para la investigación científica; en la resolución se afirma que «fundamentos de esta ética son, en primer lugar, el compromiso del investigador frente a la ciencia, frente a la sociedad, frente a todo ser viviente y frente a la espiritualidad». Que, frente a los seres vivientes y a la sociedad, el investigador deberá priorizar la solución a la problemática social, con respecto a los problemas científicos implícitos en su tarea cotidiana. Además, el investigador está comprometido con los valores por el mero hecho de desarrollar su trabajo; la reflexión y la argumentación filosófica y ética constituyen características fundamentales de los métodos y procedimientos de investigación. De aquí su compromiso ético-político con la transformación de la sociedad. El objetivo fundamental de esta política es «salvaguardar el respeto por la dignidad, derechos, seguridad, bienestar de los participantes actuales y potenciales en la investigación, garantizando que las investigaciones sean confiables y éticamente sustentables».

En cumplimiento de esta política, la práctica docente deberá procurar, por todos los medios, defender la vida, la libertad y la responsabilidad, promover la solidaridad y subsidiariedad; dar a conocer a través de los diferentes canales todos los criterios éticos institucionales para la investigación, a partir de los principios rectores como institución confesional, y acoger las normas de carácter nacional e internacional de investigación en todos los órdenes. En caso de que el docente dedique su profesión al tema investigativo, deberá buscar asesoría del equipo científico en bioética en los temas referidos a: consentimiento informado en los trabajos y acciones que así lo

Fundamentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, antropológicos y éticos

requieran, control en los métodos de enrolamiento de pacientes en los casos que así lo requieran en las ciencias de la salud, la validación de resultados, los aspectos tecnológicos, las patentes, investigaciones y desarrollos en las áreas vegetal y animal, lo mismo que todo lo que hace referencia a propiedad intelectual (reglamentado por Acuerdo CD-017 del 29 de agosto de 2002).

El docente evitará el conflicto de intereses en relación a los resultados de las investigaciones, así como manipulaciones ideológicas, económicas en detrimento de la realidad social del hombre. Él concibe la investigación con un enfoque antropológico integral, con todas sus dimensiones presentes en la persona humana. Se evitará todo reduccionismo a fines biológicos o psicológicos; al contrario, se descubrirá su dimensión eminente de dignidad que se unifica en la inteligencia y la libertad.

El maestro ético está abierto a la trascendencia y al respeto de todo lo ecológico y ambiental como parte de la creación, además de su vocación de servicio y cuidado de la misma. Asume la consigna de que, en la naturaleza de la creación, todas las cosas, están dotadas de consistencia, verdad y bondad propia y orden regulado que el hombre debe respetar con el reconocimiento de la metodología particular de cada ciencia. En conclusión:

La ética y los valores permiten resignificar, no solo al hombre, sino al mismo proceso pedagógico; al mismo tiempo que se presenta como una urgencia pedagógica ante una sociedad en la que los grandes problemas de la humanidad y los principios que regulan las relaciones entre los hombres requieren reorientaciones éticas y no tanto soluciones técnicas o científicas. De esta manera se estará preparando al discente para asumir los retos y exigencias del mañana con una visión altamente humanizada y humanizadora (Valencia, 2013).

La vida ética invita al docente a buscar el buen desempeño de su alumno, de su perfeccionamiento constante, dentro de lo que cabe destacar la virtud. Es que la relación con el docente es respetuosa, sensible, evita el poder por el poder desde un conocimiento superior

frente a su discípulo. Aboga todo el tiempo por las buenas relaciones sociales, por el trabajo en equipo y por una coherencia de vida que incluye una ética de mínimos desde lo legal, con una ética máxima que es integral y dinámica desde los principios del Evangelio y desde la antropología cristiana. Es un docente que usa la evaluación como mecanismo de crecimiento y de estrategia para mejorar y conceptuar, no para ganar prebendas o infundir un temor por su autoritarismo. La práctica ética de un docente de la uco se centra en la coherencia de vida, en la calidad de sus valores, en la vida en familia y en la correlación entre un conocimiento de alto nivel y el respeto por su alumno en todas sus facetas.

Componentes de las prácticas pedagógicas: praxis, currículo y proyección social

Son componentes de la práctica pedagógica la praxis, el currículo y la proyección social. En este apartado, se desarrollan algunos elementos conceptuales y reflexivos sobre cada uno de estos temas.

Praxis

La palabra «práctica» viene del griego *praxis* que significa obra o acción. Dussel (1986) esclarece el sentido profundo y la amplitud de horizontes contenidos en la praxis: «La praxis, o práctica, es la actualización de la proximidad, de la experiencia del ser, del construir al otro como persona, como fin de mi acción y no como medio: respeto infinito» (p. 17).

Se parte del criterio que concibe a la práctica como la actividad visible-material de las personas; es decir, el conjunto de actuaciones de los actores sociales con que pretenden satisfacer, de manera directa o indirecta, sus necesidades y que implican unas acciones operativas, entendidas como, un ciclo de tareas secuenciadas orientadas por un sentido, que genera efectos en los actores e impacto en el medio social y natural; así como actitudes y comportamientos, concebidos las primeras como posiciones personales ante lo que hagan o digan otros y

Componentes de las prácticas pedagógicas: praxis, currículo y proyección social

los segundos como reacciones emotivas y formas de movimiento físico del cuerpo. Según Romero, Tobos, Jinete y Lindo (2006):

La práctica implica una relación mutua, por un lado, entre el sujeto y el objeto (la cosa material), y por otro, entre el sujeto otros sujetos, que arrojan como resultado la transformación del objeto o la generación de efectos en los actores, que los encausan hacia la dinamización del desarrollo del sujeto como conservación, reproducción e innovación progresiva de sus actividades —desarrollo cultural— al posibilitarle u obstaculizarle la satisfacción de ciertas necesidades materiales o espirituales (p. 2).

Los autores aclaran que, desde el punto de vista ontológico existe una diferencia entre *praxis* y *poiésis* que según Gómez (citado por Romero, Tobos, Jinete y Lindo, 2006), la «*poiésis* se refiere a un hacer fabricando, a la producción y elaboración artística de obras, al hábil dominio de los deberes a concretar y, por ende, indica un conocimiento del tipo *téchne* (...), mientras que la *praxis*, es entre personas para satisfacer o no sus necesidades, tanto materiales como espirituales» (p. 2).

Desde el anterior planteamiento, la práctica pedagógica se reconoce como la *praxis* constituida por una relación entre docente y estudiante que satisface la necesidad de formación en un saber específico.

En la práctica pedagógica, se identifican cuatro momentos: aproximación a la vida de la institución educativa, construcción de proyectos de aula, construcción de objetos de enseñanza, sistematización de experiencias. Parafraseando a Vasco (1990, p. 11, citado por Ortiz Acosta, 2012, párr. 4), la pedagogía ha de ser considerada como el saber teórico-práctico generado por los maestros a través de la reflexión personal y dialogal sobre su práctica pedagógica. En tal sentido, implica pensar que el maestro a través de la práctica vuelve a la teoría y la enriquece.

Según Fingermann, quien manifiesta que Freire se refiere a la *praxis* como un proceso liberador que no se puede desligar de la reflexión, esta dialéctica entre la reflexión y la *praxis* se constituye en una dinámica que incita al conocimiento activo para la enseñanza, orientada a la liberación en la cual el educando participa, en la reflexión sobre su

realidad y en la búsqueda de soluciones a partir de los problemas identificados. Por tanto, se reflexiona sobre la acción y no solo sobre la teoría, lo cual se constituye en teoría cuando se hace efectiva la práctica. No hay diferencia entre reflexión y praxis, sino una integración de las dos, siendo un proceso dialéctico (párr. 3).

Currículum

El origen del término *curriculum*, proviene del latín, que expresa «camino por recorrer». Históricamente, este término ha sido asociado al conjunto de materias que se enseñan/aprenden en las escuelas. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, se ha evidenciado que no es simplemente el conjunto de materias, sino que su concepto trasciende según se manifiesta en el siguiente apartado:

Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Colombia. Ministerio de Educación, 1994, art. 76).

Mediante la construcción curricular la institución plasma su concepción de educación. No se identifica al currículum con la organización de conocimientos ya que estos se conciben como una mediación, no como un fin de la educación.

El grupo de investigación de Pedagogía y Didáctica, de la uco, en su libro *Aproximación al estado del arte [sic] sobre el diseño curricular por competencias* (2010), asume el currículo como un proceso de investigación y desarrollo permanente; es decir, una acción intencional constituyente y constitutiva de sentido que se hace tangible desde los aprendizajes, los reaprendizajes y los desaprendizajes que identifica a los profesionales formados bajo este modelo. Para el grupo de investigadores, el currículo es un acontecer dinámico, participativo, crítico y creativo con rigurosidad científica, epistemológica y pedagógica. Que en su diseño se cumpla con

Componentes de las prácticas pedagógicas: praxis, currículo y proyección social

las características de: interdisciplinariedad, transversalidad, flexibilidad, pertinencia, practicidad, integralidad y la construcción colectiva. Todo ello ha de materializarse cuando el estudiante confronta sus vivencias en el ambiente académico para ampliar su universo significativo desde su ser, intervenir así la familia, la comunidad, la región y la nación con pensamiento global. Con lo anterior, el estudiante establece nuevas relaciones vinculantes desde dinámicas marcadas por tendencias contemporáneas, como la globalización, sin perder el norte de la transformación cultural, investigativa, social y académica en perspectiva humano-cristiana.

Grundy, citada por Angulo y León plantea que «el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera de la existencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas» (p. 19).

Evaluación

Evaluar es una acción cotidiana del educador y de las instituciones, es un proceso presente en la práctica pedagógica. En consecuencia, no puede separarse de la enseñabilidad, pues la evaluación es permanente, aunque se asignen tiempos para generar informes y resultados.

El grupo de Pedagogía y Didáctica de la Universidad Católica de Oriente, en el texto *Aproximación al estado del arte [sic] sobre diseño curricular por competencias* (2010), después de presentar conceptos planteados por los autores de mayor relevancia en el momento, sobre el tema de la evaluación, presenta unas conclusiones que son acogidas por el grupo de investigadores para efectos de este trabajo.

De acuerdo con lo anterior se concluye que «la evaluación es un proceso del cual deben obtenerse unos logros en términos de conocimientos, habilidades, destrezas, valores o principios necesarios para la vida» (Grupo Pedagogía y Didáctica, 2010, p. 91). Igualmente, consideran que la evaluación es

un procedimiento sistemático, es decir, organizado en el tiempo que para estudiante y el profesor se constituye en una oportunidad de volver sobre las realizaciones para identificar los avances y las dificultades, así el estudiante se ubica en el proceso y piensa sobre como aprende (Grupo Pedagogía y Didáctica, 2010, p. 91).

Por su parte, el maestro «valora la calidad de la información recogida en términos de correspondencia con el conocimiento, con los procedimientos, las habilidades, las actitudes y valores que garantizan la integralidad de los procesos» (Grupo Pedagogía y Didáctica, 2010, p. 91).

La evaluación está transversalizada por los juicios de valor que se emiten en distintos momentos del proceso y que en algunas instituciones de educación superior se denominan seguimiento parcial y final. En este sentido, los maestros deben ser cuidadosos cuando formulan juicios que descalifican las acciones de los estudiantes y ofrecer acompañamiento y orientaciones precisas para llevarlos por la experiencia del aprender.

La evaluación auténtica es una propuesta de Pedro Ahumada (2005, p. 12-13), con la cual se pretende mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, consiste en forma de evaluación alternativa en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes apremian. En este sentido, se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación.

Recursos

Para efectos de esta investigación, se entiende como recurso cualquier material elaborado para facilitar al docente su función y a su vez el aprendizaje del alumno. En tal sentido, los recursos responden a contexto educativo.

Los recursos se clasifican en medios y mediaciones, los primeros son dispositivos que se utilizan para transmitir la información entre las

Componentes de las prácticas pedagógicas: praxis, currículo y proyección social

personas, tales como los libros, los afiches, las carteleras, el proyector, los sitios web, entre otros, son entonces apoyo para que los docentes a transmitan el mensaje y para que los alumnos lo comprendan. Por ser usados con fines educativos adquieren un carácter pedagógico. Respecto a las segundas, Ramón Ferreiro Gravié anota que el ruso Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934) asume el concepto de mediación y lo incorpora en la literatura psicológica para explicar el tipo de relación entre un adulto que sabe y un sujeto que aprende.

Por medio de los recursos se logra el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas para hacer posible el acto educativo participativo, creativo, investigativo y relacional.

Características de las prácticas pedagógicas

Incluyentes

Las prácticas pedagógicas incluyentes se entienden como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad lo que necesariamente conlleva a tomar a otros en cuenta, a dejar participar y decidir (Cedeño Angel, s. f.).

Las prácticas pedagógicas incluyentes contienen aspectos como:

- 1.** Inclusión entendida como la formación integral del ser humano.
- 2.** Establecimiento y utilización de técnicas más idóneas de enseñanza así como presentación de nuevos modelos educativos al servicio de los estudiantes con necesidades especiales.
- 3.** La inclusión propone que el estudiante forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo.
- 4.** La inclusión propone, incita, a que los docentes se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los estudiantes porque cada miembro es importante, valioso, con responsabilidades y con un rol que desempeñar para apoyar a los demás.

Características de las prácticas pedagógicas

5. La inclusión atiende a la diversidad «incluyendo» a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa. La inclusión se centra en las capacidades de las personas.

El término inclusión se ocupa de varios aspectos relacionados con las necesidades de las personas, el desarrollo de los currículos, las necesidades de una comunidad educativa y como enfrentar colectivamente esas necesidades con impacto en la comunidad (uco, 1999).

Pertinentes

Todo proceso de aprendizaje tiene que ser pertinente para que tenga sentido. Esto significa que el currículo, tiene que ser actual y tan actualizado que debe integrar las características sociales, políticas, culturales, económicas, axiológicas, entre muchas; de tal manera que los aprendizajes queden referidos a los contextos locales, regionales, nacionales y aún internacionales, en que estos se inscriben. Se entiende la pertinencia desde el proyecto educativo institucional de la Universidad Católica de Oriente, como la capacidad para responder de manera proactiva a las necesidades del medio. Quiere decir esto la preocupación que debe tener el docente de transformar el contexto en que se opera en el marco de los valores que inspiran y definen a la institución (uco, 1999).

Desde el modelo pedagógico de la uco, entendiendo currículo como proceso; se define la pertinencia como un aproximar la enseñanza a la vida, al entorno natural y humano, al mundo del trabajo. En una palabra, la pertinencia logra establecer el puente entre necesidades e intereses de aprendizaje y objetos de saber. Debe por tanto responder el currículo a las necesidades académicas, científicas, tecnológicas, económico-laborales, ideológicas y culturales que la concepción educativa adoptada señala como su misión y las tendencias del desarrollo del saber (Escobar, 2010).

La Unesco, en el documento *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*, en su artículo 6, establece el

compromiso de las universidades por desarrollar acciones a largo plazo que les permitan resolver las necesidades de la sociedad, incorporando en el sentir de los estudiantes esta responsabilidad. Desde esta perspectiva las prácticas docentes deben estar encaminadas desde la misión de la Universidad, y más cuando se desarrollan las actividades en un contexto regional y es en este contexto que se debe tener en cuenta lo que la sociedad espera de la institución y lo que realmente se hace. Esto requiere de una articulación constante con los problemas de la sociedad (Unesco, 1998).

Los docentes universitarios cumplen un papel primordial, en las instituciones educativas, estos son los responsables directos de la formación profesional de los estudiantes, y además deben generar mecanismos para un adecuado bienestar en la comunidad aprendiente. Por lo tanto, un docente debe ser socialmente responsable, lo que lleva a decir que tienen pertinencia social; es decir, el nivel de correspondencia que tiene el docente en las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación, extensión.

El docente universitario debe tener la capacidad de transformar sus aulas de clase en una comunidad y dar las pautas para que el estudiante sea un individuo que se adapte a la sociedad y a la organización, que tenga la capacidad de generar cuestionamiento frente a ciertas circunstancias, la forma de reaccionar ante estos hechos y generar soluciones prácticas. También es deber del docente fortalecer y estimular habilidades prácticas para la vida como son: la comunicación, el asertividad, la resolución de conflictos, la responsabilidad, el autocontrol (Pepe, Briceño, Carrero y Lahoud, 2009).

Principio de investigación. Este principio se presenta como el eje articulador y el eje transversal a partir del cual se generan todos los procesos curriculares. En este sentido, la labor académica realizada por los docentes de la Universidad Católica de Oriente, debe articularse a procesos de investigación que desde las distintas posturas epistemológicas posibiliten la implementación de la cultura académica que ha de tener como componentes: la tradición escrita, el trabajo en equipo, disciplina y voluntad de saber (actitud ética frente al saber), la formación de competencias académicas (uco, 1999).

Características de las prácticas pedagógicas

La investigación científica en sentido estricto según el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), debe correr por cuenta de las instituciones que se denominan universidades y según la misión investigativa que se establezca para la institución. La investigación científica se debe desarrollar en la formación posgraduada, específicamente en las maestrías y doctorados. En los programas de pregrado se debe realizar la investigación formativa. Según el doctor Bernardo Restrepo Gómez (2003), esta se define como aquel proceso en el cual, a partir de un problema, el estudiante busca, indaga, revisa situaciones similares, examina literatura relacionada, recoge datos, los actualiza, los interpreta y enuncia soluciones. Este proceso permite fermentar competencias investigativas, reorganizar conocimiento, aunque sea conocimiento existente, sin necesidad de desarrollar proyectos complejos.

El docente realiza la práctica pedagógica investigativa, a través de la reflexión colectiva, la innovación en el aula, la sistematización de las experiencias y prácticas (investigación en el aula). Los aspectos mencionados deben aportar a la configuración del saber pedagógico fundamento principal del quehacer docente (Calvo, Camargo y Pineda, 2008).

Investigativas

Del mismo modo, en el modelo pedagógico de la uco se establece que los educadores deben desarrollar competencias para descubrir relaciones causales, establecer categorías y prioridades, determinar correlaciones, y posibilitar que el estudiante desarrolle una actitud investigativa. De esta manera se genera en la universidad lo que hoy se denomina la cultura de la investigación en cada uno de los niveles educativos que se tienen, esto hace referencia a los programas de pregrado, al posgrado y demás actividades de carácter académico-investigativo que realiza la institución (uco, 1999).

Interdisciplinarias

En el modelo pedagógico de la uco se define la interdisciplinariedad como aquella que sobrepasa el pensamiento disciplinado, tal como se afirma en el contexto de las disciplinas particulares. Un conocimiento no puede considerarse como interdisciplinar mientras permanezca cerrado dentro de una perspectiva epistemológica particular y se contente con ampliarla mediante una tentativa de visión marginal (Escobar *et al.*, 2010).

En la docencia universitaria es necesario conocer la disciplina que se enseña; adicionalmente, el docente debe contar con habilidades para combinar varias disciplinas, desarrollar una serie de competencias relacionadas, interconectarlas y ampliar de este modo las ventajas que cada una ofrece. El docente no puede desarrollar acciones aisladas, dispersas o segmentadas; la docencia se debe ubicar en un contexto, buscar una integración social y enfocar su cátedra a dar solución a los problemas y situaciones de la región donde ejerce su actividad. Por ejemplo, un profesor de matemáticas debe proponer actividades para promover el aprendizaje combinando varias áreas, como la contabilidad y la matemática; debe comprender la aplicación de esta en el desarrollo de lo contable, lo cual ayudará a que los alumnos consigan asociar conceptos y obtengan una educación integral y no fragmentada.

Autónomas

La autonomía docente debe estar enfocada a incrementar la calidad y equidad entre sus educandos. El docente en su quehacer diario se debe enfrentar a diferentes situaciones y variados contextos y es él quien debe decidir sobre qué y cómo enseñar. La autonomía en la práctica pedagógica del docente debe consistir en poder pensar, decidir, diseñar e implementar diversas formas de enseñar, según el contexto en el que ejerza su profesión (Avalos, 1994).

Por lo anterior, la autonomía se va construyendo en el recorrido de su ejercicio profesional como docente; sin embargo, esta autonomía no debe ser mal entendida y no se deben tomar decisiones unilaterales, deben existir unos lineamientos y una autoridad donde se impongan las

Características de las prácticas pedagógicas

reglas y se cumpla con una filosofía institucional, esto debe ser acatado por un colectivo docente.

La autonomía no es un atributo que se tiene, sino que se construye en su ejercicio. Sin embargo; se deben reconocer tres concepciones de autonomía de acuerdo con el modelo que se tome en consideración. Para el modelo del docente como experto técnico, la autonomía es un estatus o atributo, que le confiere al experto autoridad unilateral, donde las decisiones se toman en solitario. Es una autonomía ilusoria, donde las reglas son impuestas jerárquicamente, y para luego ser acatadas por el resto de los docentes.

En el modelo del profesional reflexivo, la autonomía aparece como responsabilidad propia, considerando los distintos criterios. Surge el juicio profesional deliberativo tras la conversación reflexiva y la búsqueda del entendimiento, sin patrón fijo de actuación. La autonomía surge en el contexto de relaciones docente-alumno, y entre docentes (Fingermann, 2010).

Flexibles

La práctica docente flexible necesariamente debe conducir a un aprendizaje abierto; es por esto que el docente debe contar con una serie de competencias que coadyuven a lograr esa flexibilidad, entre otras se pueden mencionar: manejo de nuevas tecnologías, diseño y gestión de ambientes virtuales, comprensión de los desafíos de la sociedad del conocimiento, actualización permanente en su saber específico.

En el modelo pedagógico de la uco se entiende el principio de flexibilidad y apertura; como el principio que sustenta el respeto por la dignidad humana, la tolerancia, la diferencia y todos aquellos valores que posibilitan una actitud ética frente a sí mismo y ante los demás, dado que la ética como bien propio connota la persona y como bien común, al colectivo, al grupo. La flexibilidad y la apertura suponen un estricto respeto por las posiciones académicas personales y grupales, como también por la convocatoria de los argumentos teóricos que actúan como perspectivas intelectuales (uco, 2003).

Componente relaciones

Conocimiento y contexto

En este apartado se pretende construir un arco teórico, respecto a la relación que existe entre la práctica pedagógica y el conocimiento que debe tener un docente en su ejercicio. En tal sentido, para la Universidad Católica de Oriente la cualificación y capacitación permanente es prioritaria, además de ser una de las principales condiciones para lograr la excelencia académica. Es importante reconocer que para alcanzar este logro se requiere que además del dominio de saberes específicos, el docente desarrolle conocimientos en pedagogía y didáctica, así como en investigación. Este debe ser un proceso de formación permanente, para el desarrollo de competencias en el ser, el hacer y el saber. En el marco de la filosofía institucional, los docentes deben participar en la formación basada en el humanismo cristiano, por tanto, la Universidad ofrece a la comunidad académica oportunidades para la formación, la reflexión, el análisis y la investigación (uco, 2010).

El docente universitario se encuentra ante la necesidad de tener conocimientos en pedagogía y didáctica para transmitir de manera idónea su saber específico, problemática digna de ser considerada para actuar sobre ella y poder de esta manera generar procesos en la búsqueda de la excelencia académica y así responder a los interrogantes que desde la educación superior se le hacen

Componente relaciones

a la pedagogía y a la didáctica relacionadas con la utilidad, y la actualización en la docencia universitaria, porque la reflexión y las propuestas pedagógico-didácticas son fundamentales para esclarecer las situaciones, establecer prioridades y emprender acciones de mejoramiento de la educación superior; ubicados en el espacio de la cultura como posibilitadora de las interacciones sociales y las políticas que a su vez proponen el sistema educativo como un mundo cultural y con sentido en el cual convergen la tecnología y el conocimiento como propuestas de otras formas de investigación.

La Universidad se caracteriza por ser una comunidad académica y científica, y es en esta confluencia donde surge el elemento pedagógico que acompaña la praxis del docente universitario, la cual debe cumplir con las exigencias de la investigación, la extensión y la docencia a partir de las relaciones que se tienen que establecer entre los sujetos intervinientes en el acto educativo, la sociedad, la tecnología, la ciencia y la cultura.

Según Comenio (1657/1992), «para que los estudios académicos sean realmente universales se necesitan, en primer lugar, profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas, que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás su sabiduría (...)» (p. 30). En esta afirmación se señala la importancia y la trascendencia de la necesidad de los maestros de poseer un saber pedagógico y didáctico para comunicar a los demás las mejores formas de construcción del conocimiento.

Competencias aplicadas a la docencia

Como dice Miguel Ángel Zabalza (2005), hay varios elementos que caracterizan la universidad y la docencia en el mundo actual, entre ellos los cambios en el escenario institucional universitario, la empleabilidad, la calidad de la educación, el conocimiento, los cambios en el rol del profesor, la identidad profesional del docente y el ámbito de formación.

Los retos contemporáneos para las universidades, como resultado del proceso creciente de globalización en el ámbito mundial y el ascenso progresivo de las demandas sociales, tales como las instituciones de educación superior en los diferentes países, suponen que los docentes estén a la vanguardia de los cambios que operan en los órdenes estructural y organizativo, así como en la mentalidad del docente.

Por lo tanto, el desarrollo de las competencias profesionales de los docentes universitarios es objetivo del proceso de formación con enfoque holístico. En tanto que los profesores universitarios son actores fundamentales para la elevación de la calidad en la educación superior, pues sin ellos cualquier intento de perfeccionamiento sería vano e infructuoso. Lo anterior exige de los docentes las competencias aplicadas a la docencia para potenciar en los educandos el desarrollo de su competitividad para lograr altos niveles de desempeño a través de aprendizajes permanentes y significativos.

Competencias aplicadas a la docencia

A continuación, se refieren algunas de las competencias básicas que debe desarrollar un docente universitario; por medio de las cuales se han de formar futuros profesionales con altos desempeños, tanto en el campo del saber específico como en lo humano, lo ético, lo estético, lo social entre otros aspectos. Es decir, algunas competencias básicas, que de acuerdo con su complejidad y amplitud son objeto de construcción permanente por el colectivo académico.

En este marco se enuncian las competencias desde el saber-ser (competencias personales), desde el saber-aprender (competencias académicas), desde el saber-hacer (competencias pedagógicas, didácticas, investigativas y tecnológicas para el uso de la informática) desde el saber-convivir (competencias éticas y ciudadanas).

Competencias académicas

1. La competencia comunicativa que posee tres componentes: a) el uso eficiente de su lengua materna, tanto oral como escrita; b) el dominio de una lengua extranjera, preferentemente el idioma inglés; y c) el desarrollo de habilidades comunicativas, como garantía de claridad y exactitud de lo que debe comunicar como docente, así como para presentar sus escritos con calidad y pertinencia.
2. La competencia investigativa se caracteriza por la construcción activa del colectivo docente como actividad de la investigación permanente del cuerpo de conocimientos de la disciplina. Igualmente, consiste en formular proyectos de investigación con base en problemáticas sociales, culturales, productivas y formativas.
3. Recrear permanentemente el currículo consiste en: a) dar significado a la información; b) habilidad de razonamiento; c) capacidad para crear, innovar e imaginar; d) facultad para identificar conocimientos, habilidades, expectativas; e) disposición para asesorar en temas propios de su conocimiento, emitiendo, juicios, conceptos o propuestas ajustadas a los lineamientos, teóricos, técnicos y prácticos.

Competencias pedagógicas

1. La competencia de planificación y organización consiste en la planeación, el diseño, la ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
2. La competencia didáctica se centra en el uso consciente de los conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas para provocar el aprendizaje en los alumnos. A partir de las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el desarrollo de esta competencia, el docente está en capacidad de identificar y transformar el saber de referencia, los contenidos y la información, así como lo aprendido por los alumnos y la posibilidad de seguir aprendiendo y desarrollar capacidades para el trabajo cooperativo.
3. La capacidad para diseñar y estructurar programas de formación con base en las competencias establecidas y en las políticas educativas, institucionales, nacionales e internacionales es una competencia aplicada a la labor docente.
4. La proyección social universitaria es un tema de actualidad que reclama al docente la capacidad de generar procesos de extensión con base en los requerimientos de empresas y organizaciones.
5. La habilidad del docente para evaluar en el estudiante las competencias con base en los procedimientos institucionales y en la normatividad vigente, está declarada en el modelo pedagógico institucional como un proceso de aprendizaje en el cual, tanto docente como estudiante, toman conciencia del momento de la evaluación, comprenden la importancia de la misma para el desarrollo de la persona y la construcción de conocimiento, disfrutan de los logros, analizan el empleo de los recursos, descubren la trascendencia de su responsabilidad en el proceso educativo, participan responsable y activamente en la toma de decisiones respecto a su propio proceso,

Competencias aplicadas a la docencia

descubren el impacto de sus acciones en la realidad de cada uno, construyen y se apropian de los valores para la excelencia definidos en el Proyecto Educativo Institucional, aprecian los juicios valorativos de las personas siempre que se ajusten a los principios éticos y morales.

Competencia ética

Esta competencia es clave en el desempeño docente pues refleja la autonomía moral como modelo para los alumnos y los colegas, en cuanto a los valores profesionales que lo caracterizan como persona, como profesor universitario y, a la vez, como especialista en una rama del saber científico. Se infiere, entonces, que el desarrollo de competencias aplicadas a la labor docente marca un gran cambio en los procesos educativos y formativos y es, quizá, el mayor reto.

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

En este apartado se plantean algunos elementos de corte legal a partir de los cuales se fundamentan las prácticas pedagógicas como alternativas para la cualificación y desarrollo de los profesionales la conformación de comunidades académicas orientadas a la reflexión y resignificación de las disciplinas particulares en el acto educativo; igualmente, generar la articulación entre las ciencias y la pedagogía, la práctica educativa y la praxis pedagógica y lograr el empoderamiento real de la vida institucional.

A nivel nacional

La Constitución Política de Colombia y la educación como un derecho

Según lo expuesto en el siguiente apartado, los derechos fundamentales se definen como:

Derechos que proceden de la naturaleza humana considerada en sí misma, lo que los hace propios de todos los hombres en cualquier época o en cualquier lugar, y merecen una guarda privilegiada. Se llaman fundamentales los derechos humanos de carácter originario, carácter

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

predicable de todo derecho que corresponde a las tendencias básicas de las personas y sirve, por lo tanto, como fundamento de la unidad política del pueblo (Flórez, 2010, p. 24).

En la Constitución Política de Colombia de 1991; se reconocen de modo expreso los derechos fundamentales en su Título II del Capítulo I. Algunos de aquellos derechos son de aplicación inmediata o directa; entre los cuales se expresan: el derecho a la vida, a no ser desaparecido, a la libertad y la igualdad, el derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica, el derecho a la intimidad y el buen nombre, al libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la libertad de conciencia, el derecho a la libre expresión y el libre pensamiento, el derecho a la honra, el derecho a la paz, el derecho al trabajo, el derecho a escoger profesión u oficio, el derecho a no ser obligado a declarar, el derecho a la participación.

En el Capítulo II de la Constitución Política de Colombia de 1991; se encuentran los artículos relacionados con los derechos sociales, económicos y culturales de los colombianos. Dentro de estos, se resalta lo concerniente a la familia, la educación y la cultura. Desde el plano educativo, es importante partir del hecho de considerar la educación como una acción planeada y sistemática que busca la promoción total de la persona mediante el pleno desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales, morales, afectivas y espirituales; con ella se busca que los colombianos accedan al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y los demás bienes y valores de la cultura; toda persona tiene derecho a la educación (artículo 67); vista como actividad, la educación es un servicio público que lleva implícita una función social. Del proceso educativo son responsables, aunque en diversa medida, el Estado, la sociedad y la familia.

De acuerdo con el mandato constitucional, la educación es un derecho y un servicio público con función social a través del cual se puede acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los demás bienes y valores culturales. En este sentido, le compete al Estado velar por la calidad educativa, el cumplimiento de sus fines y la formación moral, intelectual y física de los educandos (art. 67). En consecuencia, es inherente a la finalidad y obligación del Estado asegurar su prestación

eficiente (art. 365) e inspeccionar y vigilar la enseñanza conforme a la ley (art. 189, numeral 21), con garantía de la autonomía institucional.

Desde que la educación fue consagrada en la Constitución Política de 1991 como un servicio público, con la particularidad de ser al mismo tiempo un derecho y un deber que atañe tanto a los particulares como a la entidades gubernamentales (nacional, departamental, municipal), viene siendo reglamentada por un complejo sistema normativo, con lineamientos muy específicos en algunos temas; en los cuales se abordan asuntos como la autonomía de las instituciones educativas, la libertad de cátedra, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la investigación, entre otros.

En este sentido, es conveniente aproximarse al significado de la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (según el artículo 67 de la Constitución). La Carta Magna deja por sentado que toda persona tiene derecho a ser educado (consecuente con la idea de la igualdad de oportunidades), y que es responsabilidad del Estado garantizar dicho derecho y brindar el servicio educativo. La anterior afirmación tiene implícita la corresponsabilidad de ambas partes para que este derecho (del ciudadano) deber (del Estado) se vea reflejado en la función social y el compromiso que tenemos todos como nación. Solo de esta manera —la educación— podrá cumplir con una función de adaptación social, tendiente a preparar al individuo para que se desenvuelva e integre a la sociedad.

En esta perspectiva, es claro que la educación se concibe como una herramienta poderosa e importante para la consolidación de proyectos nacionales, el establecimiento del orden social y el desarrollo individual y colectivo de los sujetos. En la medida que se concibe la educación como derecho fundamental y se estable el servicio educativo dentro de las prioridades gubernamentales, las instituciones educativas (llámense escuelas, universidades o centros educativos) están llamadas a participar activamente en la construcción del orden social.

Por otra parte, y como lo plantea Álvaro Enrique Vargas Camargo (2007), la educación es uno de los procesos en los cuales se evidencia más claramente la relación entre el Estado y sus ciudadanos. Esta

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

relación directa, puede significar en términos de gobernabilidad una mayor cercanía a las necesidades sociales y la capacidad estatal para intervenirlas y develar las potencialidades de la sociedad desde frentes como: la socialización, transmisión y consolidación cultural; la formación democrática y las competencias ciudadanas; la formación para el desarrollo humano y el trabajo; el progreso y el desarrollo de las comunidades; la protección de los derechos humanos.

Ahora bien, a partir de la Constitución de 1991, la legislación que regula la educación en el país ha tenido cambios significativos en general; con la expedición de la Ley 115 de 1994, la Ley 30 de 1992, la Ley 715 de 2001 y sus normas reglamentarias. Con la Ley 30 se establecen y organizan las condiciones de prestación del servicio público de la educación superior¹. En este panorama normativo incluye las leyes, decretos, resoluciones y disposiciones institucionales que han sido generados como marco legal para orientar las propuestas y desarrollos de programas de formación superior, así como a las estructuras curriculares de los mismos; aspectos que sin lugar a duda median en la configuración de los estilos y prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, al tiempo que se responde a los retos y exigencias estatales e institucionales.

En este sentido, y aunque no sea explícita en la Constitución Política de Colombia, la regulación de las prácticas pedagógicas, es evidente que es tarea del Estado asegurar unas prácticas (educativas, curriculares, pedagógicas y evaluativas) que den cuenta de la pertinencia, calidad y eficiencia de los procesos de enseñanza; en la educación formal, en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria), media-técnica y educación superior; educación para el desarrollo humano y el trabajo e informal. Educación dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con barreras en el aprendizaje y la participación (limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas), con necesidades educativas especiales, y a personas que requieran rehabilitación social. Por otro lado, se llama permanentemente la atención a los dirigentes educativos para que

¹ Se resaltan dentro de los principios para la educación superior consagrados en esta Ley: proceso permanente posibilitador del desarrollo humano y profesional integral, es un servicio público cultural, despertar un espíritu investigativo, la autonomía, la libertad de pensamiento y el pluralismo ideológico.

asuman el reto de lograr, bajo su gestión, una estructura organizacional para asegurar la participación constante en sus procesos directivos, administrativos y académicos, social comunitario, así como la presencia diaria y permanente del docente en los procesos de formación de un nuevo ciudadano.

La Ley General de Educación

Dicha regulación se hace explícita a través de la Ley 115 de 1994, donde se señalan 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. Esta 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 (Título I, art. 1.º). Con lo anterior se infiere la autonomía que poseen los docentes para el establecimiento de métodos y metodologías más adecuadas a la hora de orientar y direccionar los procesos de enseñanza y/o aprendizaje; claro está, enmarcados en los principios constitucionales y en las directrices de cada institución, según lo exprese el Proyecto Educativo Institucional.

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, fue expedida para cumplir con el mandato constitucional previsto en los artículos 67 y 68 que diera lugar a un sistema nacional de educación. En ella, el Estado define como uno de los propósitos fundamentales de la Ley la profesionalización de la actividad docente. En consonancia con dicho propósito, el artículo 109 de la misma Ley establece, de manera general, las finalidades en la formación de docentes: a) formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber científico; y d) preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los distintos niveles y formas de prestación del servicio educativo (Colombia. Corte Constitucional, 2006).

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

Desde estos elementos, ya se puede delimitar algunos aspectos relevantes en la consolidación de los perfiles y competencias propias de los docentes: desde lo pedagógico, desde lo didáctico, desde lo disciplinar y desde lo ético-personal; de igual manera se pueden resaltar algunos puntos de encuentro con la conceptualización inicial que el presente proyecto asume como prácticas pedagógicas:

Procesos para articular conocimientos, saberes, actitudes y aptitudes en los sujetos enseñantes y aprendientes; son estrategias tendientes a gestionar el PEI, el Modelo Pedagógico y la Filosofía Institucional; son medios eficaces para acercar la universidad con las dinámicas reales del contexto; son acción y producto que reflejan las maneras particulares como el colectivo docente desarrolla las funciones consustanciales a la universidad.

Otras normativas que se pueden abordar, para pensar y reflexionar en torno a los desempeños de los docentes —especialmente de sus prácticas pedagógicas—, se tienen en las disposiciones de la Unesco, la Ley 1188², el Decreto 1295, y el Acuerdo por lo Superior 2034, Decreto 1075 de 2015. Nuestro compromiso como colectivo académico será visibilizar en estas políticas estatales las responsabilidades e interpretaciones que más favorezca el quehacer de los docentes universitarios.

Postulados de la Unesco sobre el personal docente

La Unesco, a través de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996) en su informe final expresa:

Los docentes desempeñan un papel preponderante, aunque no absoluto, en la formación de las actitudes —positivas o negativas— con relación al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente (p. 39).

2 En el año 2008, el Congreso de la República estableció, a través de esta Ley, las condiciones para regular «el registro calificado de programas de educación superior» y con ello se derogó todo el Capítulo 1 del Decreto 2566 de 2003, en el que, en general, se fijaban las condiciones mínimas de calidad para la oferta de los programas.

Para lograr la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación, la situación social y las condiciones de trabajo del personal docente, porque este no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y las competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren. La misma Unesco (2015), en el texto denominado *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?*, reitera que «hay que ofrecer a los docentes unas condiciones de vida y de trabajo más atractivas, motivadoras y estables, sin olvidar los sueldos ni las perspectivas de carrera. Esto es fundamental para evitar una peligrosa pérdida del interés que debilita la profesión considerada la profesión fundamental más importante del mundo» (p. 58). Lo que nos reafirma en la idea que, para desarrollar unas prácticas pedagógicas de calidad, será necesario garantizar condiciones laborales óptimas de los docentes.

El proceso de formación de docentes al que se hace alusión debe tener presente que: la relación docente-estudiante debe estar mediada no por una metodología de la distribución del conocimiento sino por la investigación creativa que puede ser un medio para lograr entre muchas cosas, la producción social del conocimiento; la calidad del acto formativo que genera el docente debe estar cruzado por la creatividad y la innovación; todo proceso de formación en educación superior debe orientarse hacia la participación de docentes y de estudiantes en comunidades académicas y científicas, de tal forma que esto garantice la interdisciplinariedad y las relaciones complejas de la teoría con la práctica. Ahora bien, la práctica pedagógica como lugar de investigación implica pensar que el maestro, a través de la práctica vuelve a la teoría y la enriquece. Es así como se reconoce la investigación como eje que atraviesa, dinamiza y articula el sistema como ámbito importante en la formación profesional del educador y como espacio de producción de conocimiento.

En esta lógica se van perfilando las relaciones entre el docente, los estudiantes, los contextos y los conocimientos como esencia del proceso pedagógico. Claro está que el saber puede adquirirse de diferentes maneras y tanto el ejercicio de la enseñanza como la metodología usada deben producir excelentes resultados. Es decir que, de la calidad

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

de la mediación pedagógica establecida por el docente, en términos del acompañamiento y de la didactización de los saberes, puede depender la aprehensión significativa de los aprendizajes por parte de los estudiantes. El papel del docente no se ha perdido, simplemente se ha transformado. Ahora se le pide que asuma un rol mediador; «el docente pasa a ser un guía que permiten a los estudiantes, desde la primera infancia y durante toda la trayectoria de su aprendizaje, desarrollar y avanzar en el laberinto cada vez más intrincado del conocimiento» (Unesco, 2015, p. 57).

El trabajo del docente no consiste en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el estudiante pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. Es decir, que esta dinámica pasa por procesos de información, formación y transformación.

La relación pedagógica establecida en el acto educativo trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad de quienes se involucran en el proceso sin desconocer su autonomía; desde este punto de vista, la autoridad conferida a los docentes tiene siempre un carácter pedagógico, puesto que no se funda en una afirmación del poder (autoritarismo), sino en el reconocimiento de la legitimidad del saber. Para ello, el docente debe poseer autoridad epistemológica, pedagógica, didáctica, evaluativa, ética y social.

Es indispensable desarrollar programas de formación, desarrollo y cualificación profesional para que cada educador pueda perfeccionar las habilidades, destrezas y competencias para desempeñarse de manera autónoma, pertinente y relevante en los contextos educativos donde despliega su quehacer pedagógico; ya que, la calidad de la enseñanza depende tanto de la formación continua del profesor como de su formación inicial.

En la formación del personal docente se debe inculcar una concepción de la pedagogía que vaya más allá de lo útil, para fomentar la crítica, la interacción y el examen de distintas hipótesis. Una de las misiones esenciales de la formación de los docentes es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad

espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus estudiantes. Es de esta manera como los docentes apropian la pedagogía como su saber fundante; y encuentran en ella una posibilidad permanente para renovar sus prácticas y para problematizar (investigar) todo cuanto acontece en los espacios de enseñanza-aprendizaje.

Ley 1188 del 25 de abril de 2008

A través de esta Ley se regula el registro calificado de los programas de educación superior y se dictan disposiciones concernientes a las condiciones de calidad de las propuestas educativas en el nivel de pregrado y postgrado. Desde estas condiciones se pueden inferir algunos lineamientos, condiciones o determinantes de la práctica pedagógica de los docentes.

1. El establecimiento de estructuras curriculares acordes con el programa establecido (art. 2, literal 3). Abordar el currículo, su diseño y evaluación, es cada vez más relevante para las instituciones educativas; ya sea por las normas que obligan a su revisión y estudio (autoevaluación institucional, la acreditación de programas e instituciones, el sistema de créditos, la formación por ciclos propedéuticos, las modalidades educativas, etc.), o porque esta temática se ha convertido en fuente primaria para avanzar hacia la transformación educativa, además de ser consustancial a la discusión práctica sobre la naturaleza y esencia de los procesos formativos.

En este marco, el docente no puede ni debe ser considerado únicamente como experto administrador de la gestión en el aula, sino como un líder y perito capaz de tomar decisiones complejas en las situaciones de aprendizaje de sus alumnos. Para efectos de este análisis, y en consonancia con la conceptualización curricular asumida por la uco, se considera el currículo como un proceso permanente de investigación, desarrollo e interacción. En este

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

sentido, las prácticas pedagógicas han de ser consecuentes no solo con esta conceptualización, sino también con los procesos, visiones, teorías y valores de los sujetos que participan en la construcción de propuestas curriculares pertinentes para la región y la formación de nuevos profesionales. Es así como pueden surgir imaginarios y representaciones de la práctica pedagógica como manifestación de las relaciones de conocer, de saber, de poder, de sentir, de convivir, de construir.

Ahora bien, es innegable que el currículo y su expresión no puede ser reducido a los meros planes de estudios, pero estos enmarcan los procesos, programas, áreas disciplinares y campos de saber, y se hace visible a través de las intencionalidades, secuencias pedagógico-didácticas y en los criterios evaluativos. Es por ello que se considera de vital importancia los desempeños y competencias del docente en este componente de su praxis, para que se haga vida en la institución las prácticas pedagógicas como procesos de articulación entre conocimientos, saberes, actitudes y aptitudes de los sujetos enseñantes y aprendientes. Lo anterior puede resultar consecuente con lo dispuesto en la Ley respecto de «la organización de todas aquellas actividades académicas que fortalezcan los conocimientos teóricos y demuestren que facilitan las metas del proceso formativo» (art. 2, literal 4).

2. La adecuada formación en investigación para establecer los elementos esenciales en el desarrollo de una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del país (art. 2, literal 5). Lo anterior nos lleva a plantear la investigación como práctica pedagógica, y esta última como objeto a investigar.

En esta lógica, la investigación ha de ser un instrumento para que el profesor pueda observar y conocer las particularidades de las situaciones y aconteceres pedagógicos que se dan en el acto educativo y en el encuentro de saber. Así se hace posible la construcción de la pedagogía como saber fundante del maestro al tiempo que se avanza en la comprensión compleja de los procesos pedagógicos.

Desde este pensamiento, se propone a los docentes las apropiaciones de una metodología investigativa realizable, concreta y pertinente con las características de cada programa, en estrecha relación con las diversas líneas de investigación (activas y medulares); al mismo tiempo, le exige una formación en investigación relevante para su quehacer pedagógico concreto. Esta articulación investigación-práctica le permite al docente y al estudiante reconocer y contrastar la forma como funciona la ciencia y el conocimiento, y a partir de allí comprender la «inconmensurabilidad de los paradigmas dependientes de su contexto histórico-social y del pluralismo de los métodos en la ciencia» (Mardones, 1991, p. 53).

3. La adecuada relación, efectiva con el sector externo, que proyecte a la universidad con la sociedad (art. 2, literal 6). Esta disposición no es otra cosa que la indagación por la pretendida y necesaria articulación entre universidad-sociedad-empresa. La práctica pedagógica desde esta perspectiva se convierte en una oportunidad concreta para que la universidad interactúe con el mundo. Interacción que garantiza una actitud transformadora entre y desde los distintos actores intervinientes en ella: docente, estudiante, conocimiento, contexto.

Es así como se va demarcando, desde el contexto normativo, el accionar concreto del docente universitario. De esta forma se perfila el compromiso que posee la Universidad para atender las nuevas demandas y exigencias sociales y culturales de la comunidad; al mismo tiempo se avanza en la consolidación de la práctica como un espacio para la transformación social-comunitaria, superando concepciones instrumentalistas o profesionalizantes que limitan el quehacer del docente a la aplicación de herramientas e instrumentos para la transmisión de un conocimiento ya elaborado.

Si realmente se asume la práctica pedagógica bajo esta visión social proyectiva y prospectiva, el colectivo académico de la Universidad deberá estar abierto y atento a la conformación

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

de redes o comunidades científicas que quieran innovar en el conocimiento y que le apuesten al proyecto de país que queremos y necesitamos los colombianos. Pero también demanda una voluntad permanente de los docentes para formarse y cualificarse; solo así se podrá lograr la renovación en la labor del maestro, sistematizar y transformar las representaciones e imaginarios que se tienen sobre la formación, educación, enseñanza, aprendizaje, conocimiento, etc.; asegurando la aplicación del conocimiento como estrategia para la validación de la praxis profesional y su articulación con el entorno social, la investigación, su aporte a la comunidad y la complementación y actualización del conocimiento.

4. El uso adecuado y eficiente de los medios educativos de enseñanza para facilitar el aprendizaje y para que el profesor sea un guía y orientador y el estudiante sea autónomo y participante (art. 2, literal 8). No se puede hacer una lectura crítica de este numeral sin hacer una mirada sobre y hacia los métodos, metodologías y estrategias didácticas que los docentes llevan al aula para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y la apropiación de nuevos saberes; con la pretensión de mejorar las competencias pedagógicas e investigativas y de proyección social. Es así como las prácticas pedagógicas del docente universitario han de estar mediadas fundamentalmente por metodologías didácticas orientadas a favorecer la calidad de la educación universitaria hacia lo superior y desde lo superior. En esta dinámica se piensa que uno de los elementos que deben considerar las prácticas pedagógicas involucran el conjunto de estrategias e instrumentos que utiliza el profesor universitario en el desarrollo de sus clases, con la firme intención de formar a los estudiantes en el marco de la excelencia académica y humana.

Pero si bien esto es cierto, tampoco se puede desconocer o pensar que el asunto está limitado a cuestiones meramente instrumentales. La didáctica, como disciplina que se ocupa de

los procesos propios de la enseñanza, ha de estar medida por la reflexión o metódica de quienes orientan el proceso. Es así como se puede entender desde este contexto normativo la posibilidad o exigencia que se le hace al docente para que reflexione, diseñe y construya materiales y mediaciones coherentes con los contextos culturales y sociales en los que se enseña, y con los modernos desarrollos tecnológicos y de aplicación en la educación, así como con las particularidades de los estudiantes y de las ciencias o disciplinas del conocimiento; todos estos elementos en el marco de diversas y complejas experiencias, historias, prácticas comunicativas, posibilidades, limitaciones y potencialidades.

De esta forma, las prácticas pedagógicas universitarias orientadas hacia la formación de los estudiantes, la investigación y la proyección social se pueden ver enriquecidas por concepciones, estrategias, medios, formas y tecnologías múltiples. Asumir desde esta perspectiva las prácticas lleva, no solo a la recepción de información, sino también y fundamentalmente a su modificación, aplicación y transformación, a la problematización, complejización y resignificación del conocimiento.

5. El desarrollo de una cultura de la autoevaluación, como una forma de generar un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo (art. 2. «Sobre las condiciones de carácter institucional», numeral 3). Dentro de la propuesta de certificación y acreditación de alta calidad de los programas y de las instituciones se está buscando que la práctica, la investigación y la evaluación se conviertan en procesos permanentes e inherentes a la vida universitaria. Pensar en la autoevaluación es pensar sobre el carácter de la práctica como práctica social, práctica educativa, práctica académica y práctica pedagógica. Desde esta lógica, el Ministerio de Educación promueve el reconocimiento de la autoevaluación como una práctica esencialmente pedagógica, con implicaciones éticas y políticas, articulada a las concepciones de sociedad, educación,

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

hombre, conocimiento, aprendizaje, enseñanza y currículo propias de las instituciones educativas; la autoevaluación se asume como un mecanismo participativo y democrático, por medio del cual se reconocen las diferencias y pluralidades de los sujetos e instituciones.

6. Todas las instituciones de educación superior podrán ofrecer programas académicos por ciclos propedéuticos hasta el nivel profesional, en todos los campos y áreas del conocimiento dando cumplimiento a las condiciones de calidad previstas en la presente ley y ajustando las mismas a los diferentes niveles, modalidades y metodologías educativas (artículo 5). Se puede inferir en esta condición la pregunta o demanda que se le hace a las instituciones de educación superior (IES), para que sus programas y propuestas de formación aporten al desarrollo de la calidad de la educación; la cual se puede alcanzar a través de vertientes o alternativas, pero en cada una de estas, el docente juega un papel esencial.

La condición de calidad es tema de permanente estudio por parte de todos los actores involucrados con la educación colombiana, en todos los niveles y ciclos del sistema. Ello supone el establecimiento de planes y programas de calidad, conducentes a la mejora, a la rendición de cuentas, a la competitividad institucional en un contexto de globalización laboral e internacionalización de la misma educación e investigación científica. Pero este pensamiento o desempeño no se puede entender si se encuentra por fuera de unas prácticas educativas y pedagógicas que no se visualicen, en sí mismas, como de alta calidad.

Ahora bien, amparados en la noción y el enfoque de competencias, las instituciones de educación superior en general, y la uco en particular, revisan aspectos concernientes al sentido de la formación que se brinda; el papel del docente, su formación y sus desempeños dentro y fuera del aula; el lugar protagónico del estudiante; y la estructura y el diseño curricular de sus programas,

por citar algunos. Todo esto con la intencionalidad de formar integralmente a las futuras generaciones de profesionales para la región, es decir, una formación que trascienda, transforme y comprenda las nuevas dinámicas y relaciones con el conocimiento, la sociedad y la humanidad.

Es así como las prácticas pedagógicas universitarias se inscriben en el marco de nuevas formas de diseño, organización y de distribución de los currículos. Así como, a formas alternativas de organización académica, pedagógica o administrativa, caracterizadas por la flexibilidad, la pertinencia, y el trabajo cooperativo.

Decreto 1295, del 20 de abril de 2010.

Al abordar el Decreto 1295³, a través del cual se reglamenta todo lo concerniente al registro calificado de que trata la Ley 1188 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, se pueden encontrar orientaciones y disposiciones para la práctica pedagógica de los docentes universitarios, en el orden de:

3 Este Decreto deroga el Decreto 2566 de 2003, y consta de 10 capítulos, organizados de la siguientes manera: registro calificado de programas académicos (registro calificado, carencia de registro, extensión de programas, lugar de desarrollo); condiciones para obtener el registro calificado (evaluación de las condiciones de calidad de los programas: denominación, justificación, contenidos curriculares, organización de las actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios educativos, infraestructura física; evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional: mecanismos de selección y evaluación, estructura administrativa y académica, autoevaluación, programa de egresados, bienestar universitario, recursos financieros suficientes, características específicas); instituciones y programas acreditados en calidad (programas de instituciones acreditadas, programas acreditados, registro calificado de programas acreditados); créditos académicos (medida del trabajo académico, horas con acompañamiento e independientes de trabajo, número de créditos de la actividad académica); programas organizados por ciclos propedéuticos (programas y características de los programas por ciclos propedéuticos); programas a distancia y programas virtuales (verificación de condiciones, registro); registro calificado de los programas de posgrado (programas de posgrado, objetivos generales de los posgrados, programas de especialización, especializaciones médicas y quirúrgicas, maestrías, doctorados); convenios para el desarrollo de programas académicos (programas en convenio, registro de los programas en convenio, titulación, elementos esenciales de los convenios); procedimiento del registro calificado (solicitud, designación de pares; conflictos de interés, impedimentos y recusaciones; visita de verificación, concepto, decisión, término de la actuación administrativa, confidencialidad); otras disposiciones (programas activos e inactivos, publicidad y oferta de programas, renovación del registro, expiración del registro, modificaciones a programas, inspección y vigilancia, solicitudes de registro en trámite, vigencia).

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

1. *Contenidos curriculares (Capítulo II, numeral 5.3).* Desde este componente se puede inferir que los docentes deben estructurar el desarrollo de sus encuentros de saber acorde con los aspectos curriculares básicos del programa; es decir, que deben poseer suficiente claridad respecto de asuntos como: la fundamentación teórica, los propósitos e intencionalidades formativas, las competencias a desarrollar, el diseño de estrategias metodológicas según los créditos y los tiempos de trabajo independiente del estudiante, el diálogo interdisciplinario y transversal con otras áreas y/o disciplinas del conocimiento, las estrategias pedagógico-didácticas del programa y de la disciplina particular.
2. *Organización de las actividades académicas (Capítulo II, numeral 5.4).* Estos elementos de vital importancia en la didáctica de los saberes deben guardar estrecha relación con los componentes y metodologías establecidas para alcanzar las metas de formación. Aquí se hace un llamado especial a la estructura teórico-práctica que debe presentar el diseño y orientación de los cursos, el diseño de ambientes de aprendizaje pertinentes y la mediación del docente para que el futuro profesional adquiera las habilidades, destrezas y competencias profesionales e investigativas esenciales. Aspectos también relacionados con el manejo y uso adecuado de los medios educativos (Capítulo II, numeral 5.8).
3. *Investigación.* «Las actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país» (Capítulo II, numeral 5.5). Se rescata de esta condición el llamado para que el docente universitario asuma la investigación formativa como una estrategia para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes.
4. Esto solo será posible si el cuerpo docente vivencia sus prácticas pedagógicas mediatizadas por la investigación

como: a) *experiencia personal en el trayecto de la formación*: investigar como experiencia personal es asumir que se aprende a investigar investigando y que el proceso de conocer y comprender las diferentes realidades está encarnado en sujetos que se acompañan para crecer y transformarse; solo entonces, si partimos de nosotros como sujetos investigadores, afrontaremos la tarea de elaborar una aproximación al concepto de investigación; b) *la investigación como concepto involucra procesos individuales y colectivos de construcción del conocimiento-saberes*: ello implica descripción, comprensión, interpretación, explicación y análisis de mundos e imaginarios posibles en torno a las problemáticas pedagógicas, educativas y sociales que se abordan; c) *la investigación como actitud y como proyecto de vida*: es desde esta perspectiva que se nos alienta al cultivo y desarrollo de actitudes que favorezcan el diálogo, la apertura, la flexibilidad, la interacción, la construcción colectiva, etc. Es decir que la investigación no es solo cuestión de hacer y saber, sino de ser y convivir; d) *la investigación como método ha de estar determinada por la interdisciplinariedad y la complejidad epistemológica de las ciencias, los paradigmas y los enfoques*: de esta manera se estará asegurando la construcción de reflexiones sistemáticas para ampliar los horizontes conceptuales de la pedagogía, y la comprensión de la educación como un acontecer real, histórico y social.

5. Relación con el sector externo (Capítulo II, numeral 5.6). Como una posibilidad para acercar el mundo de la academia al mundo laboral, empresarial y social; por medio de la proyección de sus prácticas hacia la comunidad, para generar nuevo conocimiento y socializar los aprendizajes y saberes con el entorno próximo.

Todos estos elementos se pueden ver refrendados y articulados con lo que plantea el Decreto en el Capítulo II, numeral 5.7, 6.2 y 6.3, donde hace especial mención a la calidad del recurso docente, a la estructura académica y a los procesos de autoevaluación; como condiciones que le dan pertinencia a la docencia, investigación y extensión universitaria

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

(como funciones consustanciales a la universidad y, por ende, al personal docente vinculado con la institución y responsable de orientar los procesos formativos e investigativos).

A nivel institucional

Las prácticas pedagógicas desde el Acuerdo por lo Superior 2034

Cómo no abordar, en el marco de la reflexión de la cual se ocupa este apartado, el Acuerdo por lo Superior 2034 (10 de noviembre del 2014) establecido por el Consejo Nacional de Educación Superior ([CESU], 2014), y donde el Ministerio de Educación Nacional presenta la política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz, pues los diez grandes temas allí expuestos tocan de manera sustancial con las prácticas pedagógicas universitarias.

El Acuerdo explicita como temas propuestos para estructurar el sistema de educación superior: a) la educación inclusiva: acceso, permanencia y graduación; b) calidad y pertinencia; c) investigación, ciencia, tecnología e innovación; d) regionalización; e) articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano: hacia un sistema de educación terciaria; f) comunidad universitaria y bienestar; g) nuevas modalidades educativas; h) internacionalización; i) estructura y gobernanza del sistema; j) sostenibilidad financiera del sistema.

Estos diez grandes temas, además de suponer unos cambios e inversiones sustanciales, tanto a nivel macro- como mesoinstitucional, exigen que la formación, desarrollo y cualificación de los docentes sea consecuente con el reto que le subyace a los mismos; pues si se considera la docencia como eje vertebrador de toda IES, este debe ser un componente esencial a atender. Sin desconocer que existen otros componentes, de igual importancia quizás, las transformaciones de la educación en general, y de la educación superior en particular, depende de la calidad pedagógica, disciplinar y ética de quienes asumen la formación de las nuevas y futuras generaciones.

Tal y como está contemplado en la visión del Acuerdo por lo Superior, que dice:

Para el año 2034 el sistema de educación superior será uno de los pilares sobre los cuales los colombianos habremos construido una sociedad en paz (justa, culta, democrática, solidaria, próspera, competitiva e incluyente), en la que convivan digna y pacíficamente ciudadanos libres, éticos, responsables y productivos (cesu, 2014, p. 123).

Dicha construcción será posible a partir de las relaciones y dinámicas que se puedan establecer al interior de los diversos ambientes de aprendizaje dispuestos para que todos los actores del proceso educativo sean, aprendan, hagan, convivan, emprendan, desaprendan. Si la educación es una experiencia por excelencia relacional, la construcción de una sociedad justa, equitativa y pacífica solo podrá ser el resultado de la calidad afectiva y efectiva de dichas relaciones.

El Acuerdo por lo Superior hace un llamado explícito a los docentes, para que configuren prácticas educativas inclusivas, donde hay espacios para el reconocimiento y potenciación de las capacidades individuales; que desarrollen prácticas por medio de las cuales se haga posible el acceso, la permanencia y graduación de todos los que acceden al sistema. Para ello es necesario una renovación en las prácticas educativas, curriculares y pedagógicas caracterizadas por la calidad, pertinencia, relevancia y equidad, donde el eje central y articulador esté en el orden de la investigación, pues no es suficiente con reproducir un conocimiento, sino que se debe generar nuevo saber a partir de las problemáticas locales, regionales y nacionales; donde se incorpore la lectura de contexto, como elemento para la formación integral, integrada e integradora. Esta renovación de las prácticas educativas, curriculares y pedagógicas se debe generar para responder a las nuevas tendencias en la comunicación, la tecnología y la mediación pedagógica. Igualmente, para hacer visible la posibilidad de la internacionalización, no solo como estrategias para la movilidad estudiantil, sino también para ampliar las alternativas del pensamiento global y los alcances de la sociedad del conocimiento.

Disposiciones institucionales y su relación con las prácticas pedagógicas

En términos institucionales, es de vital importancia hacer una reflexión en torno a las disposiciones, políticas y reglamentaciones que pueden iluminar el desempeño docente de los profesionales que orientan los procesos de docencia, investigación y extensión en la uco. En este sentido, la Universidad Católica de Oriente cuenta con el Estatuto Docente establecido por el Consejo Directivo según Acuerdo CD-007 de 2015 con modificaciones por el acuerdo CD-011 de 2017; en el capítulo I, se define el ámbito de acción de la labor docente y en el artículo 1.º se define el significado de la función docente la cual debe estar integrado al origen católico de la Institución, así como a los postulados consignados en el *Proyecto Educativo Institucional*:

El origen católico de la institución enmarca la función educativa en la Universidad y tiene presencia en todas y cada una de las actuaciones y en el testimonio de vida del Docente. El docente debe gestionar para mejorar cada vez más su propia competencia, propender por encuadrar el contenido, los objetivos, los métodos y los resultados de la investigación, la extensión y proyección social en cada una de sus disciplinas, en el contexto de una coherente visión global. Los docentes de la Universidad además, están llamados a ser testigos y educadores de una auténtica vida de justicia, respeto, amor, paz y búsqueda del conocimiento a través de la investigación, la extensión y proyección social; que manifieste la integración entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría, animados por los ideales académicos y por los principios de una vida de autenticidad, teniendo presentes los valores humanos, cristianos y ambientales para la excelencia, consignados en el Proyecto Educativo Institucional (uco, 2016, p. 2).

En el Capítulo II (p. 2) «se entiende por personal docente de la Universidad, quien se vincula con tal carácter para desarrollar actividades de investigación, docencia, extensión y proyección social, así como también la administración académica, ejes que constituyen

la función docente». Por lo planteado en el Estatuto es posible asumir la práctica pedagógica como una acción investigativa y la investigación como un espacio propicio para poner en escena los avances y producción del conocimiento al alcance de las generaciones que se encuentran en proceso de formación profesional. Por otra parte, las acciones de proyección social le exigen al maestro leer los contextos, contextualizar los saberes, aprendizajes y comprensiones propias de cada disciplina, como condiciones básicas para transformar e innovar en las relaciones universidad-sociedad.

En términos de la docencia, el acto educativo del maestro ha de estar transversalizado por acciones curriculares (diseño, desarrollo y evaluación) para que el estudiante comprenda y aprehenda de forma significativa el conocimiento. La función docente representa la búsqueda de la excelencia y la calidad a través de la innovación curricular, el fortalecimiento de la investigación y la interacción universidad-sociedad que hace de las necesidades sociales objeto de su práctica.

En tanto que la función administrativa se convierte en un mecanismo eficaz para que los docentes gestionen el acto pedagógico, para dar respuesta a los lineamientos, estándares y parámetros establecidos por el sistema educativo y la institución. Lo anterior, se verá refrendando con el compromiso profesional y ético en los procesos de formación integral de los estudiantes. Lo que contempla el régimen docente de la uco, en el artículo 2, es coherente con las apuestas del *Acuerdo por lo Superior 2034* (CESU, 2014), en tanto se explicita que el personal dedicado a la docencia debe (además de formar en lo académico, científico e investigativo) formar en valores morales, el respeto por los demás, la búsqueda y construcción de la verdad, para generar espacios de libertad e igualdad, sin discriminación por razones de raza, sexo, edad, religión, condición social, cultural y concepciones políticas (Acuerdo CD-007 de 2015, con modificaciones por el acuerdo CD-011 de 2017, p. 2).

En el capítulo VII se establece la clasificación y las categorías de los docentes así: el artículo 11 presenta la clasificación, la cual está dada en términos del título que acredite el docente: tecnólogo, profesional,

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

especialista, magister, doctor (p. 12); en el artículo 12 se plantean las siguientes categorías: docente auxiliar, asistente, asociado, titular (p. 13), para el personal de tiempo completo y medio tiempo desde donde se puede inferir condiciones y requisitos que tienen incidencia en el perfil así como en las prácticas pedagógicas del docente uconiano.

El Sistema Institucional de Calidad Educativa evidencia, dentro de sus procesos, cada una de las funciones sustantivas de la Universidad en función con la labor docente (...). La formación pedagógica y didáctica, una condición exigida para el ejercicio de la docencia en la Universidad Católica de Oriente (Acuerdo CD-007 del 30 de julio de 2009).

El Modelo Pedagógico de la Universidad Católica de Oriente (1997) plantea la naturaleza pedagógica, didáctica y metodológica que tiene la educación como proceso, como elaboración y construcción colectiva del saber, del conocimiento. En este contexto, afirma Eloísa Vasco (1997) que «cuando un maestro y/o docente enseña, pone en juego un saber específico, al que llamamos el saber pedagógico... el cual involucra preguntas tales como: ¿qué se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña?» (p. 14).

La referencia anterior pone de relieve la condición intrínseca de la pedagogía y la didáctica que en términos de exigencia se tiene que cumplir cada vez que se genera, en cualquier nivel educativo, el acto de la enseñanza para superar la ausencia casi por completo del elemento pedagógico-didáctico. La Universidad es un espacio de la educación superior, para favorecer la intersección de las dos dimensiones que la caracterizan: ser comunidad académica y comunidad científica.

En esta confluencia de características académico-científicas, surge el elemento pedagógico que acompaña la praxis del docente universitario, la cual debe cumplir con las exigencias de la investigación, la extensión y la docencia, a partir de las relaciones que se deben establecer entre los sujetos intervinientes en el acto educativo, la sociedad, la tecnología, la ciencia y la cultura. Por eso, afirma Comenio (1657/1998), «para que los estudios académicos sean realmente universales se necesitan, en primer lugar, profesores sabios y eruditos

de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas, que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás su sabiduría» (p. 30).

La cita anterior señala la importancia y la trascendencia de la necesidad que tienen los maestros de poseer un saber pedagógico y didáctico para comunicar a los demás las mejores formas de construcción del conocimiento. Lo cual, en palabras de Carlos Vasco (1989, p. 8), significa que de la Universidad no se puede desterrar la reflexión creativa y crítica sobre el saber comunicar los saberes académicos.

En esta lógica epistemológica, pedagógica y didáctica, la Universidad Católica de Oriente —a través de su Modelo Pedagógico—, establece algunos principios para direccionar las prácticas pedagógicas. Estos principios sustentan la razón de ser de la pedagogía y la didáctica como discursos epistémicos en permanente proceso de consolidación en el campus de la cultura, de la sociedad y de la acción política. Además de ser el eje fundamental del quehacer profesional del docente, por lo cual se proponen los siguientes principios:

Para el ejercicio de su quehacer, los docentes de la Universidad Católica de Oriente deben tener presente que desempeñan un papel preponderante de la acción académica. Todo docente tiene que promover acciones formativas, individuales y colectivas, encaminadas hacia el logro del desarrollo integral humano y asumir una actitud pedagógica, para transformar el conocimiento en potencial formativo; crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo; así como recrear los ambientes y situaciones pedagógicas. Para ello debe desarrollar y mantener una actitud de indagación, una mentalidad abierta a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal.

La formación pedagógica del docente es multidisciplinaria e interdisciplinaria; por lo que no es suficiente con una sólida formación disciplinar e investigativa, sino que estas se ven enriquecidas con una profunda y sólida formación pedagógica para analizar las problemáticas que acontecen en el aula, diseñar estrategias didácticas de los saberes y reflexionar sobre el acto educativo.

Contexto normativo de las prácticas pedagógicas

Principios de formación académica: esta serie de principios está orientada a las cualidades y actitudes que deben tener los docentes de la Universidad Católica de Oriente para el ejercicio de su quehacer en la institución: a) *principio de divergencia académica*, desde las lógicas de la interdisciplinariedad tendientes a mostrar el sentido de unidad científica a partir de las diferenciaciones epistemológicas y a superar los dogmatismos científicos; b) *principio de convocatoria de intereses*, para acercarse al mundo académico desde posturas éticas y estéticas; c) *principio de conciencia para la acción*, exige a los docentes desarrollar procesos de formación académica para transformar su realidad personal y la de aquellos con los que interactúa; d) *principio de flexibilidad y apertura*, para el respeto por la dignidad humana, la tolerancia, la diferencia y una actitud ética frente a sí mismo y ante los demás; e) *principio de contextualización socio-cultural del aprendizaje*, el ejercicio de este principio le da sentido y pertinencia a lo enseñado y lo aprendido; f) *principio de investigación*, como eje articulador transversal a partir del cual se generan y desarrollan todos los procesos curriculares.

Estos principios se presentan ante el colectivo docente como retos para aprender a tomar posiciones críticas frente a las diversas perspectivas del conocimiento; pues solo así se construirán los escenarios de la democratización y flexibilización del saber de manera consecuente con la dialogicidad epistemológica. Ahora bien, de esta manera, los docentes, se pueden reconocer como sujetos de cambio y para el cambio, en términos de su proyección socio-política desde la perspectiva de la educación, la pedagogía y la didáctica. La flexibilidad y la apertura suponen un estricto respeto por las posiciones académicas personales y grupales, como también por la estructura teórica que soportan las ciencias y áreas del conocimiento.

No siendo suficiente con lo anterior, el currículo debe ser un proceso intencionado contextualizado que, sin perder el norte fundacional, vaya respondiendo a las transformaciones sociales, políticas, culturales, económicas, entre otras; de tal manera que las prácticas pedagógicas queden referidas a los contextos locales, regionales, nacionales y aún internacionales.

En consecuencia, la labor pedagógica del colectivo docente de la Universidad Católica de Oriente debe circunscribirse a las funciones sustantivas de investigación, extensión y proyección social. Es decir, no se pueden vivir de manera aislada, sino como un todo articulado para que la Universidad encuentre el sentido de la formación de los profesionales.

Materiales y métodos

El enfoque de este estudio fue cualitativo, por cuanto se trató de abordar una realidad epistémica influida por la cultura y las relaciones sociales, que la hace dependiente de los relativos y diversos modos o formas de percibir, pensar y actuar de las personas (Sandoval, 1996, p. 28); además, por medio de este enfoque es posible reconocer los conflictos, las divergencias, los consensos construidos socialmente en un contexto concreto; lo mismo que la dinámica que subyace a la realización personal, social y cultural en la construcción de la vida de las personas (Sandoval, 1996, p. 34-35). Lo anterior es consecuente con una manera de concebir una realidad humana construida socialmente en sus distintas posibilidades desde lo subjetivo e intersubjetivo. Según Sandoval (1996), este enfoque de investigación parte de la aceptación de que la experiencia humana está inevitablemente vinculada desde lo universal como especie, desde lo particular en términos socioculturales y desde lo específico como realidad propia en lo personal y social.

Tipo de estudio

En consideración a que la presente investigación describe y analiza las prácticas docentes de la Universidad Católica de Oriente, el método que se utilizó fue el estudio de caso. Este método se define como una forma de investigación *descriptiva cualitativa* que puede enfocarse y profundizar en la comprensión de un programa (el currículo), un servicio (la profesión) o una institución (Universidad Católica de Oriente).

El estudio de caso es una estrategia que, según Blackwell (1993), involucra la investigación empírica sobre un fenómeno contemporáneo particular en el contexto de la vida real, estrategia con la que no se pretende descubrir una verdad generalizable ni establecer relaciones causa efecto. Lo esencial, entonces, no consiste en reflejar el mundo sino el caso específico y su particularidad. Esta estrategia de investigación favorece el refinamiento teórico y la sugerencia de complejidades que requieren mayor investigación y que exigen una metodología de selección del caso, selección de los aspectos clave, observación cuidadosa, reflexión constante, interpretación, desarrollo de afirmaciones, difusión y comunicación de lo estudiado en el caso particular (Stake, 1993).

Sujetos de investigación

Como informantes clave fue seleccionado el grupo de docentes, que conforman el comité de currículo, por cada facultad o programa; fueron un total de 97 docentes de tiempo completo. Los grupos seleccionados se consideran informantes clave para la investigación porque son personas en posesión de conocimiento con estatus y destrezas comunicativas, capacidad reflexiva y disponibilidad para cooperar con los investigadores (Goetz y Lecompte, 1988).

Fuentes de información

Además de los informantes clave, esta investigación consulta otras fuentes secundarias como la normatividad interna y externa, particularmente el Modelo Pedagógico y el Proyecto Educativo Institucional, los cuales se contrastan con las prácticas de los docentes.

Recolección de la información

Se utilizó como técnica la entrevista, que consiste en un procedimiento interactivo a través del cual se favorece la descripción de acciones y reflexiones pasadas o presentes; «los datos se obtienen de las respuestas de los participantes a preguntas del investigador» (Valles, 1997, p. 281). Según Valles (1997), es una técnica cuyas ventajas consisten en la posibilidad de controlar la recolección de información relevante, para las cuestiones planteadas en el estudio, por interacción personal.

Como instrumento se aplicó la entrevista estandarizada para el grupo focal. Este tipo de entrevista consiste en elaborar un cuestionario administrado de forma conversacional y en el cual a los entrevistados se les realizan las mismas preguntas y en el mismo orden, para facilitar la agrupación de los datos (Valles, 1997, p. 133).

El grupo focal es un tipo de entrevista grupal, definida por Valles (1997) como una técnica de conversación por medio de la cual se puede obtener información, y construir interpretaciones a través de las interacciones que ocurren entre los participantes al momento de la entrevista. Las interacciones inducen a quien participa a elaborar las respuestas y evita intervenciones sin ninguna reflexión. Además, es posible generar un ambiente favorable para que los asistentes complementen los aportes de las otras personas y se puedan contrastar opiniones.

Validez y confiabilidad

Para garantizar el mayor grado de coherencia interna de los resultados y minimizar las contradicciones con los resultados de otras investigaciones se tuvo en cuenta:

- **Verificar la representatividad:** se evita, en lo posible, sobrevalorar los datos que surgen de situaciones singulares, permaneciendo alerta para captar eventos que pueden ser indicadores de tendencias nuevas; en tal caso, no serán considerados datos atípicos.
- **Revisar los efectos del investigador:** los investigadores están conscientes de la tensión y ansiedad que su presencia puede generar entre las personas, lo cual puede llegar a ocasionar problemas de comunicación. Por lo tanto, se realizó una investigación de tipo participativo para motivar a los informantes frente a los beneficios que pueden aportar los resultados.
- **Triangulación:** se evaluó la consistencia de los datos, contrastándolos por medio de los siguientes métodos:
 1. La contrastación de la información obtenida de los informantes por medio de las diferentes técnicas, teniendo presente que la divergencia no siempre invalida la información dado que las diferencias pueden estar apuntando a dimensiones alternativas no contempladas previamente y las cuales deben examinarse con cuidado; los resultados obtenidos de las entrevistas también se contrastaron con el marco contextual y conceptual.
 2. Ponderar las evidencias: para obtener calidad en la información se tiene en cuenta: a) Los informantes fueron seleccionados de acuerdo con el conocimiento y la disponibilidad para colaborar con la investigación; además, los informantes recibieron motivación acerca de la importancia que tienen para la investigación y fueron consultados sobre su deseo de participar. b) Las circunstancias en que se recogió la información: se realizó solo una entrevista por grupo. c) Estrategias para garantizar la

confiabilidad del estudio: se cumplió con requisitos como usar categorías descriptivas lo más concretas y precisas posibles, trabajar en equipo, identificar claramente a los informantes, describir los métodos de recolección de información y análisis de tal manera que otros investigadores puedan usar el informe final como guía.

Plan de análisis

Para dar curso al proceso analítico se contrastaron la información respecto al desarrollo de las prácticas pedagógicas descritas por los actores, con los componentes teóricos que fundamentan el currículo y el tránsito que se realiza a la práctica, como expresión de las competencias de los profesionales, a la luz de las teorías sobre el tema y la normatividad vigente.

La construcción de los datos en torno a las prácticas pedagógicas se realizó a través de los instrumentos respectivos previstos. Una entrevista semiestructurada presecuencializada. Luego de clasificados y categorizados los datos se procedió a identificar los diversos conceptos susceptibles de ser contrastados con los componentes teóricos.

El análisis de los datos clasificados y categorizados favoreció explicar la formación en competencias del profesional y cómo los docentes los llevan a cabo en la práctica.

Guía de criterios para la entrevista

Para construir los datos de las prácticas pedagógicas se realizó una serie de preguntas basadas en los siguientes fundamentos y categorías:

Materiales y métodos

Tabla 1. Guía de criterios para la entrevista.

FUNDAMENTOS	CATEGORÍA
Antropológicos	Concepto de ser humano
Filosóficos	Formación integral
	Filosofía institucional
	Evangelización
Éticos	Valores
Pedagógicos	Relación docente-estudiante
Componente curricular	Concepción curricular
	Evaluación
	Recursos
Características	Incluyentes
	Pertinentes
	Investigativas
	Interdisciplinariedad
Relaciones	Conocimientos
	Contexto
	Competencias
Contexto normativo	Fundamentación legal

Fuente: Construcción propia de los investigadores.

Aspectos éticos

Este trabajo de enfoque cualitativo cuidó, preservó y acogió las indicaciones legales en torno a los derechos de autor, y las citas son coherentes con las normas vigentes en Colombia. Este ejercicio cualitativo con estudio de caso respetó la información ofrecida por parte de los involucrados en la investigación, tanto al grupo focal, como las entrevistas individuales. Los diálogos estuvieron enmarcados en los principios de autonomía, libertad y responsabilidad.

La revisión de los documentos, decretos reglamentarios y leyes educativas se realizó a partir de un análisis crítico cualitativo y categorial, se respetó la información y fidelidad de las fuentes secundarias. Las cuestiones de orden crítico y los postulados fueron desde el respeto y la autonomía de cada área del conocimiento, para este caso pedagogía, didáctica, educación y filosofía.

En la búsqueda y entrevistas con los informantes clave del tema educativo, se veló por ser fiel a las ideas, conclusiones o argumentos allí dados. Se citó de manera concreta y detallada las indicaciones tomadas en la entrevista. Se tomó de manera verbal el consentimiento informado, con evidencia en el registro de audio.

Resultados y discusión

Se organizaron los datos en cinco grandes factores: fundamentos, componentes, características, relaciones y contextos. Los *fundamentos* se refieren al marco filosófico, epistemológico, antropológico, pedagógico y ético que contienen el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico. Los *componentes* consisten en la relación existente entre el currículo, la práctica y la proyección social; se tienen en cuenta tres categorías: concepciones curriculares, evaluación y recursos. Las *características* describen los atributos que deben tener las prácticas pedagógicas; para este estudio se acordaron como características la inclusión, la pertinencia, la investigación, la interdisciplinariedad y la autonomía. Las *relaciones* se refieren a la manera como se establecen las correspondencias desde las prácticas pedagógicas con el conocimiento, los contextos y los sujetos. Los *contextos* se asumen desde el marco normativo en los ámbitos nacional e institucional.

Acerca de los fundamentos

Luego del trabajo realizado con los docentes de la Universidad Católica de Oriente, mediante la técnica del grupo focal aplicado en los comités de currículo de cada facultad o programa que ofrece la institución, se obtienen los siguientes avances como resultado de la información recogida y su vinculación al análisis de los fundamentos antropológicos, filosóficos y pedagógicos. A continuación, se presentan los más relevantes.

El estudiante, un ser integral

Para empezar, se logra evidenciar que los docentes conciben al ser humano como un ser integral. Es decir, tienen una visión del hombre que lo considera como un ser con varias dimensiones; entre ellas destacan: la biológica, la social, la económica, la trascendental y la política. Además, conciben a la persona como un ser único, creado a imagen de Dios; una unidad en la que converge lo corpóreo, lo social, lo psíquico y lo espiritual que se relaciona con los demás. Es un ser en tensión, con una tarea vital por cumplir: su existencia. Lo anterior lleva a que los docentes consideren a sus estudiantes como seres formables, susceptibles de transformación y construcción; seres inacabados, que son perfectibles; que poseen una amplia gama de potencialidades desde todas sus dimensiones, que tienen toda la capacidad para transformar el entorno y construirse a sí mismos.

Según los docentes, los estudiantes llegan a la universidad con muchas inquietudes y expectativas. En la actualidad se caracterizan por su sensibilidad ante las diferentes situaciones personales y sociales. Además, tienen una gran capacidad de emprender proyectos nuevos; sin embargo, su motivación depende de si estas iniciativas son significativas para ellos, es decir que muevan su emotividad. Este hecho puede generar inconstancia en los proyectos que emprenden, pues la emoción tiene el carácter de ser una situación pasajera y momentánea.

De otro lado, los docentes consideran que sus estudiantes presentan carencias en las competencias de lectoescritura y

matemáticas, lo cual puede responder a la baja calidad de los procesos de enseñanza en varias instituciones que sirven los niveles de educación básica y media, lo que lleva a que haya dificultades en su adaptación a la vida universitaria.

También perciben que cada día los estudiantes arriban con mayores distracciones y con deseos de conseguir logros de forma inmediata, situación que genera un deseo de rechazar todo esfuerzo que esté de más, pues no genera satisfacción inmediata. Si bien son jóvenes *multitarea*, capaces de dedicar el tiempo a varias ocupaciones a la vez, también tienen el riesgo de ser personas dispersas e incapaces de permanecer concentradas en las labores que realizan durante largos periodos. A lo anterior se suma que, según los docentes, algunos estudiantes ven en el hecho de venir a la universidad una actividad que les sirve para llenar el tiempo «o tener algo que hacer». Asimismo, consideran que las aspiraciones de algunos estudiantes en la universidad no van en la línea del desarrollo académico sino en otro tipo de deseos más de índole afectivo, de reconocimiento, de socialización y de logro de identidad. A partir de esta concepción, la labor del docente es ser partícipe en esa tarea existencial, su labor es servirle al estudiante no solo en ayudarlo en sus saberes específicos sino en contribuir en la consolidación de su vocación; en últimas, contribuir en la tarea creativa de su propia vida.

Relación docente-estudiante

Los docentes consideran que la relación que establecen con sus estudiantes parte del respeto. Este criterio, en la labor propia de la educación, es una manera de ver en el estudiante a una persona y no a un cliente. Se debe tener presente que el objetivo de las acciones pedagógicas es el desarrollo de competencias tanto personales como técnicas de los estudiantes; si bien en esa acción se presta un servicio, este no puede entenderse desde la consideración de un negocio de tipo económico sino desde el hecho de ser una relación entre personas.

Desde esta perspectiva, los docentes son responsables de las personas que están formando, en la medida en que contribuyen en el desarrollo de las dimensiones del ser, el saber y el saber hacer. En

Resultados y discusión

cuanto al *ser*, los docentes hacen una considerable contribución desde el ejemplo, pues lo que hacen, dejan de hacer o proponen tiene influencia en los comportamientos y en las actitudes existenciales de los estudiantes. En la dimensión del *saber*, su contribución se da desde el manejo conceptual y su adecuada transmisión. Y en la dimensión del *saber hacer*, su contribución se da desde la experiencia por medio de la cual se acerca a los estudiantes al mundo laboral o productivo, en el que se van a desenvolver como protagonistas principales; claro está, sin sustituir al estudiante en la propia responsabilidad de su formación.

Para lograr esto, el docente debe ser alguien que escucha, que comprende la individualidad y que no espera resultados homogéneos de todos sus estudiantes. Por otra parte, los docentes de la uco comprenden que una de sus tareas es compartir aquellos principios de la filosofía institucional que inspira la universidad. No basta con que se dé un contenido específico de las profesiones, sino que estos estén inspirados en un sustrato filosófico que busca la promoción de buenas prácticas que obliga a que las universidades no asuman posiciones neutrales en cuanto a la ética de las profesiones. No es un secreto que ser neutros en el tema moral está generando personas movidas por escalas de valores que en no pocos casos están basadas en aspiraciones individualistas y utilitaristas. Por tanto, los docentes son conscientes de su deber de promover valores y principios en sus cátedras, es decir un marco ético para promover en el estudiante el acercamiento al conocimiento desde un principio básico que sea el reconocimiento y el respeto de la dignidad humana. Si bien esta tarea se percibe más complicada en las ciencias exactas, y más fácil en las ciencias sociales y humanas, se tiene presente que aparte del aula existen otro tipo de contextos en los cuales esta formación es posible (cafeterías, biblioteca, redes sociales, etc.).

En consonancia con lo anterior, el docente influye con su comportamiento en la actitud que el estudiante asume hacia su contexto. Desde las prácticas pedagógicas se puede llevar al cuestionamiento de las situaciones de injusticia que se dan en la sociedad y, por tanto, a la búsqueda de la transformación social desde el saber específico. En otras palabras, los docentes creen que pueden generar comportamientos que sean responsables socialmente, que contribuyan a la generación

de capital social, que puedan potenciar a las comunidades para generar desarrollo integral.

Retos en la labor docente

La necesidad de cualificarse día a día para responder a las situaciones que atraviesan los estudiantes y para que sus prácticas pedagógicas contribuyan de manera efectiva a su aprendizaje en todas sus dimensiones es un reto, que puede inferirse de la respuesta de los docentes.

Los docentes manifiestan la dificultad de muchos estudiantes para concentrarse por largos periodos de tiempo; esto se convierte en un reto para los profesores puesto que en la educación superior se requiere de tiempo y concentración para la consecución de óptimos resultados. Es claro que los ejercicios de cálculo, las lecturas filosóficas profundas, la construcción de textos con sentido, la elaboración de una obra de arte son tareas que implican constancia y dedicación por tanto, el desafío está en cómo lograr que los estudiantes aprovechen su capacidad de realizar varias tareas a la vez (jóvenes multitarea) para poder ser efectivos en sus labores, y en cómo los docentes contribuyen a la canalización de las energías de los estudiantes para que puedan realizar, en todos los campos, auténticas obras maestras.

Se evidencia también la necesidad de generar puentes entre el mundo adulto y el mundo joven. Hay docentes educados en un sistema rígido, donde las relaciones con los estudiantes estaban basadas en el poder que da el conocimiento; sin embargo, ahora hay códigos diferentes, formas de pensar distintas y maneras de aprender alternativas que obligan al docente a empatizar con el joven, lo cual implica entender que, en la tarea de conocer, todos están involucrados y todos pueden aportar desde la diferencia.

Por otra parte, en el mundo contemporáneo se genera el reto de que sus asignaturas conmuevan al estudiante, de lo contrario sus cursos serán poco atrayentes y, por tanto, el estudiante no obtendrá el aprendizaje y el rendimiento deseados; esto surge de la emotividad, que es una de las características de los estudiantes de hoy como motor para el aprendizaje.

Resultados y discusión

Finalmente, por parte de los docentes, se percibe que los estudiantes de la Universidad Católica de Oriente tienen un perfil que condiciona las prácticas pedagógicas de los docentes; esto se debe a que están influenciados por la cultura de la región del Oriente antioqueño, caracterizada por un fuerte arraigo a la región y una visión local que dificulta la búsqueda de recursos más allá de la región.

Acerca de los componentes

En los grupos focales se consultó a los docentes de la Universidad Católica de Oriente por los componentes de las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta tres categorías: concepciones curriculares, evaluación y recursos.

Concepciones curriculares

Los referentes teóricos para el análisis de las concepciones curriculares son el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico de la Universidad; la publicación *Aproximación al estado del arte [sic] sobre diseño curricular por competencias*, del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica; y el documento sobre la línea *Pedagogía y gestión curricular*, elaborado también por este grupo para la Maestría en Educación.

La siguiente definición de currículo ha sido resignificada por el grupo de investigación Pedagogía y Didáctica desde la concepción plasmada en el Modelo Pedagógico de la Universidad. Dentro de este contexto se define el currículo de la siguiente manera: Un proceso sistémico-investigativo-transversal y de desarrollo permanente, es por lo tanto una acción intencional; esto es constituyente y constitutiva de sentido, el cual será posible desde los aprendizajes, los reaprendizajes y los desaprendizajes que han de caracterizar a los profesionales formados bajo este modelo; el currículo es un acontecer, una realidad dinámica, participativa, crítica y creativa que se materializa cuando el estudiante confronta sus vivencias en el ambiente académico, para desarrollar un universo significativo para él, para su núcleo familiar, para su comunidad,

su región y su nación, ello evidencia la articulación y transversalización de las diversas dimensiones del ser humano y sus implicaciones en el desarrollo y formación holística del sujeto; que además es favorable para reorientar el ser, el hacer, el conocer, el convivir y el aprender del sujeto educativo; para establecer nuevas relaciones vinculantes desde dinámicas marcadas por tendencias contemporáneas —como la globalización—, sin perder el norte de la transformación cultural, investigativa, social y académica en perspectiva humano-cristiana (Grupo Pedagogía y Didáctica UCO, 2010).

Entre los docentes hay tendencia a concebir el currículo como *sinónimo de estructura* donde van ligados todos los componentes de formación: carta de navegación; pénsum; plan de estudios; mapa que muestra camino, coordenadas e intencionalidades; brújula, horizonte de llegada, derrotero, manual de procesos y procedimientos; programación que corresponde a un campo disciplinar y ruta de trabajo la cual, debe recontextualizarse constantemente.

Otros docentes conciben el currículo como *sinónimo de educación*. «El currículo lo es todo». Plantean que no es solo las materias, lo técnico, sino que incluye lo ético, lo estético y espacios apropiados; «la forma en que me relaciono con el otro»; las competencias sobre el saber ser, saber hacer, saber aprender; comprende los principios de formación y es un conjunto en continua construcción. Para los docentes, el currículo no se reduce al aula de clase, sino que es el diálogo con la cultura, que va más allá. No es cuestión de cosas administrativas. «Parafraseando a Nietzsche, es una larga conversación». Diálogo e interlocución que pasa por el conocimiento y por el vínculo afectivo. También debe tener en cuenta factores externos y dialogar con la cultura. En lo práctico termina siendo un deber ser que define propósitos desde lo institucional, académico, misional, disciplinar, de lo que se espera alcanzar.

Se encuentran docentes que conciben el currículo como *sinónimo de proceso*, compuesto por un conjunto de elementos que involucran ser, hacer y conocer, perfiles de ingreso y egreso, metodologías, recursos, evaluación y políticas educativas institucionales, nacionales e internacionales. Es un proceso flexible y en permanente construcción.

Resultados y discusión

Para algunos docentes, el currículo es un *instrumento vital*, en constante revisión dentro de las facultades, acorde a las necesidades y en beneficio del estudiante. En algunos casos, el currículo no pasa de ser un mero instrumento para lograr la aprobación del registro calificado. Los docentes consideran que debe tener visión y no solo constituirse en un requisito preestablecido, y expresan que el microcurrículo también debe cambiar. También hacen alusión, aunque de manera tímida, a las intencionalidades que debe tener el diseño curricular; mencionan aspectos como: secuencias, objetivos, temáticas, momentos, evaluación, entre otros aspectos.

Coinciden en que el currículo debe responder a *características*, como flexibilidad, participación, investigación, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad. Afirman que debe ser contextualizado, recontextualizado, revisado, actualizado permanentemente con fundamentación histórica, epistemológica y científica para que sea pertinente, dinámico, cambiante, global, abierto al mundo, integral y coherente con la filosofía institucional; por tanto, el currículo debe ser transversalizado por el humanismo, para dar respuesta a las necesidades académicas y de evangelización. Sin embargo, algunos docentes consideran que falta reflexionar sobre las características del currículo relacionadas con la investigación, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Están de acuerdo que en el currículo se debe favorecer el diálogo entre las asignaturas, leer la realidad y estar en retroalimentación permanente, lo que conlleva a un acto político de negociación continua; esto corresponde a un currículo problematizado. Este tipo de currículo, es un medio para favorecer el encadenamiento entre los distintos niveles del sistema educativo.

El currículo se gestiona

Para los propósitos e intencionalidades de esta investigación, se retoma el concepto de la gestión curricular presentado en el documento sobre la línea de investigación *Pedagogía y desarrollo curricular*, de la Maestría en Educación, en el cual se explica como

«un proceso que permite evidenciar el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo prescrito, real o enseñado (presentado y ejecutado), y comprobado (evaluado). Lo anterior implica procesos de implementación y monitoreo, desde el diseño, desarrollo y gestión curricular».

Los docentes afirman que la gestión curricular es un aspecto muy importante y que al frente de este proceso debe haber una persona, un coordinador, un decano o un comité de currículo que lidere y vele por el diseño, desarrollo, evaluación y gestión permanente del currículo.

En el proceso de gestionar el currículo los docentes enuncian los siguientes criterios para la elaboración y desarrollo del plan de asignatura y programador: reflexión, análisis, relacionamiento, caracterización del grupo para identificar ritmos y estilos de aprendizaje; reconocimiento de temáticas, tiempos, ayudas, competencias y dominios que posee el docente. El programador se entrega a los alumnos el primer día de clase, algunos estudiantes le hacen seguimiento al plan de asignatura y al programador, lo que para algunos docentes en ocasiones se vuelve rígido y es tenido en cuenta en la evaluación que se les realiza al final del semestre.

Otros afirman que el programador es flexible, que no es camisa de fuerza. Además, evidencian que los estudiantes hacen las cuentas en cuanto a los créditos académicos, especialmente en el aspecto relacionado con el trabajo independiente del estudiante (TIE).

Concepciones sobre evaluación y estrategias que utilizan para la evaluación de los aprendizajes

Varios docentes coinciden en afirmar que el tema de la evaluación es complejo, difícil y requiere capacitación. Manifiestan que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se asume más como *calificación y medición* que como proceso. Es un concepto sistémico, dicen que para controlar se debe medir y en el proceso de enseñanza aprendizaje la medición es necesaria para realizar los ajustes. Este mecanismo de medición es un método para saber cuánto se avanza o retrocede en los procesos; en tal sentido, debe medir el grado de

Resultados y discusión

conocimiento del estudiante. Desde la perspectiva de estos docentes, la evaluación aporta elementos para la identificación de lo que se construye en el aula. En la Universidad se tiene por reglamento la evaluación cuantitativa donde se definen porcentajes para exámenes parcial y final, así como para el seguimiento.

Tanto en el Modelo Pedagógico de la uco como en los planteamientos del grupo Pedagogía y Didáctica (2010, p. 127), se conceptúa que la evaluación es una práctica compleja que hoy es reconocida como factor privilegiado para revisar y valorar críticamente los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. Se plantea que la evaluación, al igual que el currículo, reviste complejidad y diversidad de concepciones, modelos y prácticas. De igual manera, desde la evaluación se formulan preguntas constantes por los aprendizajes, los métodos, las metodologías y estrategias, las formas didácticas, los contenidos, los ambientes de enseñanza, los modelos o propuestas pedagógicas, los componentes teleológicos del PEI y las relaciones (maestro-estudiante-conocimiento-contexto) entre otros elementos.

Al asumir y comprender la evaluación como una competencia pedagógica del maestro, se aclara que el colectivo docente requiere apropiarse de un conocimiento y desarrollar unas competencias relacionadas con el saber qué evaluar, cómo evaluar, a quién evaluar y para qué evaluar. En este sentido, la mirada a las prácticas evaluativas se podrá hacer desde el orden institucional, curricular (programas y proyectos) y de los aprendizajes (incluye las técnicas e instrumentos evaluativos); lo anterior en razón a que la evaluación es un medio para la valoración de los actos educativos en pro de la formación integral de los estudiantes, lo mismo que en pro del mejoramiento de la calidad de la educación y, por consiguiente, en pro de la búsqueda del desarrollo socio-político-cultural de la comunidad local, regional y nacional (Grupo Pedagogía y Didáctica, 2010).

Otro grupo de docentes considera que todo debe ser evaluado y que la evaluación ha de ser periódica, sistemática, continua, holística, integral, con la intención de abarcar la mayor cantidad de capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes del estudiante. Por tanto, la evaluación debe ser coherente con el contexto y el área

de formación específica. Sostienen que la evaluación incluye la autoevaluación tanto del estudiante como del mismo docente, porque es una forma de autoobservarse; de igual forma la coevaluación y la heteroevaluación se constituyen en actos constantes de valoración que da cuenta de los propósitos de la formación y genera tensión entre lo subjetivo y lo objetivo.

Para la mayoría de los entrevistados la evaluación es el acompañamiento de un proceso al cual se le otorga un valor, además es dinámica y constante y da cuenta de un trabajo responsable y minucioso. Igualmente, la conciben como un acto formativo que devela los procesos y los resultados tanto para los alumnos como para los docentes. La evaluación no solo es propia de la educación, sino que también responde a procesos transdisciplinarios. En otro sentido, los docentes le dan relevancia a la ética del ejercicio evaluativo y consideran importante la metaevaluación en la práctica evaluativa.

Desde otras perspectivas, para los docentes la evaluación es necesaria pero no concluyente, porque nunca es completa; es uno de los momentos más importantes en la docencia. «La evaluación no es un instrumento de presión, es un instrumento de mejoramiento y de motivación»; «a veces se toma como castigo: gana o pierde». Otros docentes afirman que la evaluación solo produce indicadores de aquello que sabe el estudiante, dependiendo de su aplicación puede constituirse en dictatorial o formativa.

Consideran a la evaluación como una vivencia compleja, porque en algunos casos es un ejercicio de poder; en esa medida, se dan oportunidades para luego dar una sentencia. Para muchos docentes la evaluación no debe tener criterios estandarizados, en cambio sí debe orientar al estudiante a ser estructurado y organizado en su pensamiento, para el desarrollo de la capacidad argumentativa. Los docentes consideran que se debe propiciar a los estudiantes el disfrute del aprendizaje, para que la evaluación no se perciba como un acto inquisidor. Algunos hacen referencia a la heteroevaluación y autoevaluación, pero no evidencian claridad en los conceptos. Aceptan que hay fallas en el proceso de la evaluación y se han llegado a preguntar cómo una persona ha llegado a este nivel.

Resultados y discusión

Se puede afirmar que la mayoría de los docentes tienen nociones de la importancia de la evaluación en el proceso formativo. Hay coherencia entre sus afirmaciones y el Modelo Pedagógico de la Universidad Católica de Oriente, en el cual se concibe la evaluación de la siguiente manera:

Un proceso vital de comunicación y orientación de la formación integral de los estudiantes y de todos los actores del acto educativo. Por eso, en la Universidad se evalúa para comprender y orientar el proceso educativo, pero principalmente para que, más allá de las «aulas de clase», las personas y la comunidad tengan criterios de responsabilidad ética consigo mismas y con sus semejantes.

Estrategias para la evaluación

Según los docentes de la uco, las estrategias de evaluación se diseñan de acuerdo con el saber específico. Plantean que utilizan herramientas para que los estudiantes argumenten, analicen, asimilen y comprendan lo que el docente transmite. Algunos se refieren a la realización de ejercicios por medio de los cuales los estudiantes diseñan preguntas. Los entrevistados aclaran que para evaluar hay que ofrecer espacios de reflexión y devolución para que los estudiantes entiendan que hay objetivos al momento de evaluar. Otra estrategia que refieren los docentes son las relatorías, con el fin de potenciar la redacción y luego utilizarlas como material de estudio. También se aplica la estrategia de evaluaciones orales y escritas, de acuerdo con el objetivo de la materia. Los casos clínicos son utilizados para evaluar el desarrollo de competencias prácticas que luego se han de articular con la experiencia. Otra estrategia comúnmente utilizada por los docentes son las pruebas de selección múltiple. A lo anterior se suma el trabajo de campo, el portafolio, el taller, trabajos individuales, el quiz, los exámenes grupales, los exámenes y talleres con apoyo en la plataforma Moodle, la argumentación y la interpretación, el análisis de casos individuales y de contexto regional, la participación en clase. Pero los docentes sugieren que es necesario avanzar a un modelo donde la evaluación sea un examen de la facultad o área y no propiamente por el profesor.

La rúbrica es otra estrategia referida por los docentes para ubicar al estudiante paso a paso sobre cómo se evalúa. Otros plantean que la estrategia de evaluación depende del número de estudiantes matriculados en un curso, la cual varía si se hace personalizado o para el grupo. Queda claro que la mayoría de los docentes se acogen a los porcentajes que establece el reglamento estudiantil de la Universidad. Los ejercicios teórico-prácticos, como los laboratorios y simulaciones de diversas situaciones propias de las áreas de aprendizaje, son otras estrategias de evaluación.

Recursos para la docencia

Los docentes coinciden en afirmar que la utilización de los recursos para la docencia depende del área y la asignatura. El número de estudiantes también influye en los medios y herramientas utilizadas. Consideran importante ligar el conocimiento científico a aplicaciones de la vida diaria. También recurren a conversatorios, paneles, discusiones, producción escrita, narración de historias, utilización de imágenes y videos, exposición magistral, compiladores, documentales, manuales, lúdica, arte, investigación formativa y cine.

Utilizan como modelo trabajos de estudiantes de semestres pasados y otros profesionales de la región que cuentan sus experiencias y formas de aprendizaje; las salidas de campo y recorridos por municipios, así como aplicación de propuestas en organizaciones y construcción o diseño de estrategias, el trabajo en equipo y las exposiciones de los estudiantes, las simulaciones, los laboratorios, además de marcador y tablero son recursos a los cuales acuden los docentes para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Los profesores también utilizan las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la docencia. Entre las que más utilizan se encuentran las herramientas que ofrece la plataforma Moodle, tales como foros, videos, tareas y otras como el blog, el Site y los objetos virtuales de aprendizaje. Sin embargo, algunos afirman que la plataforma Moodle es limitante.

Resultados y discusión

Los docentes reconocen que no han diseñado materiales propios y están de acuerdo en que lo ideal es crear los propios mediadores, pero argumentan limitantes de tiempo, por lo que se ven en la necesidad de acudir a los libros. Otros que sí han elaborado sus propios mediadores afirman que no han tenido los recursos para publicarlos. Se trata de crear materiales para responder a los estilos cognitivos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Acerca de las características

En lo que concierne a la *inclusión*, manifiestan que «hay incapacidad por parte de los docentes para conocer el problema, porque se asume o se cree que todo mundo es igual». Algunos afirman que los casos de discapacidad física son escasos, pero se preguntan por lo que se pudiera hacer con estudiantes con déficit de atención o dificultad para el aprendizaje. Para la época en que se realizó esta investigación, la mayoría de los docentes reconoce que la Universidad no tiene un programa estructurado en este tema y las estrategias adoptadas para los casos particulares responden más a la iniciativa del docente. Ellos insisten en la importancia de contar con tiempo para un acompañamiento más especial dirigido a este tipo de estudiantes: «los estudiantes de bajo rendimiento requieren de una mayor atención». En la Facultad de Ciencias de la Educación se plantean algunas estrategias orientadas a la inclusión cultural. De otro lado, los docentes consideran que la topografía del campus universitario es una limitante para la inclusión de estudiantes con discapacidad, por la falta de infraestructura adecuada para los desplazamientos.

Respecto a la *pertinencia*, la mayoría de los docentes tienen en cuenta que, además del contexto regional, los futuros profesionales deben también formarse con proyección nacional e internacional. El análisis de la pertinencia de los programas es un tema permanente en la mayoría de los comités de currículo. Los docentes reconocen que se debe realizar un seguimiento sobre lo que realmente se enseña en cada asignatura. Afirman también que las materias electivas y los semilleros contribuyen a la contextualización. El constante seguimiento a las

prácticas empresariales y el relacionamiento con las empresas es un medio para ajustar las tendencias del saber específico a las necesidades reales del sector productivo. De otro lado, la regulación cambiante afecta significativamente lo que se enseña en algunos programas, lo que conlleva a ajustes permanentes del currículo.

En su mayoría, los docentes entrevistados aplican estrategias para articular la *investigación* a los procesos formativos. Se enfatiza en despertar en el estudiante la capacidad de preguntarse: «recuperar la curiosidad que se tenía desde niños», «que puedan observar la realidad en su contexto»; «despertar el asombro»; «recuperar la capacidad de inquietarse». Algunos recurren a la formulación de la pregunta, otros se apoyan en el estudio de caso, el fomento de la lectura, los semilleros de investigación, los trabajos prácticos y el uso de las bases de datos. Se percibe que no hay rutas muy claras respecto a la investigación formativa ni a la investigación científica, a pesar de las políticas establecidas por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad.

Sobre el tema de *sistematización* de la práctica docente, solo en el programa de Contaduría Pública hay evidencias de este trabajo. Los docentes manifiestan que el tiempo no es suficiente para realizarlo y no hay claridad en la forma de sistematizar las experiencias y los contenidos generados por los mismos docentes. Algunos consideran que la plataforma Moodle es una forma de sistematización, así como los planes de asignatura, la metodología a distancia y los diarios de campo. Lo que evidencia que no tienen mucha claridad sobre el proceso de sistematización.

En el tema de *interdisciplinariedad*, todos los docentes presentan estrategias: algunos hablan de contar con docentes de otras disciplinas, el intercambio con otras facultades y profesiones, el trabajo investigativo, la práctica académica y los cursos de humanismo. También afirman que la interdisciplinariedad depende de los gustos de la persona; manifiestan que algunos programas académicos, por su naturaleza, son interdisciplinarios y, de una u otra forma, deben tener relación con varias áreas del conocimiento.

Acerca de las relaciones

Para entender el factor de *relaciones*, desde la perspectiva de los docentes de la Universidad Católica de Oriente se trabajaron tres categorías: conocimientos, contextos y competencias.

En el tema de *conocimientos*, la mayoría de los docentes ha recibido capacitación en temas diversos tales como: inglés, acreditación, publicación científica, entrenamiento en pruebas, evaluación, docencia universitaria, capacitación en plataforma Moodle, tecnologías de la información y la comunicación e investigación; también se refieren a participación en eventos académicos. Los docentes reconocen el apoyo institucional, a partir de la compatibilidad entre los intereses del docente y las necesidades de la Universidad. Manifiestan que esto redundaría en bienestar y desarrollo humano, personal, profesional y de la institución. Afirman: «Lo que se invierte en conocimiento nunca se pierde». Según los docentes, las capacitaciones aportan herramientas para un *mejor desempeño*, promueven la capacidad de autocrítica y contribuyen a la interacción con otras personas; además, de favorecer la creatividad y las oportunidades de generar espacios reflexivos transdisciplinarios e implementar nuevas metodologías. Sugieren que la formación continua para los docentes sea más permanente y que la Facultad de Ciencias de la Educación lidere las capacitaciones en pedagogía y didáctica; enfatizan en la importancia de continuar con apoyo económico.

Algunos docentes reconocen que existe un plan de capacitación docente y que las directivas de la facultad presentan anualmente sus necesidades, para lo cual se tiene en cuenta la importancia de formación en maestrías y doctorados y la participación en eventos. Expresan que requieren capacitación en estadística, software para investigación cuantitativa y cualitativa y actualización en pedagogía de la virtualidad. Sobre los planes de cualificación docente consideran que «se ha comenzado una ruta de mejoramiento, pero hay dificultad de concertar planes y asignaciones presupuestales». Un grupo de entrevistados no conoce los planes de mejoramiento y de cualificación docente.

Los docentes de las diferentes facultades valoran el proceso de capacitación que brinda la Universidad y el apoyo para hacer posgrados, pero manifiestan desacuerdo con las propuestas de capacitación que se hacen en el periodo de receso de los estudiantes; según afirman, pareciera que los docentes no tuvieran que actualizar programas, preparar asignaturas, escribir y hacer informes.

Respecto a los *contextos o ambientes pedagógicos* en los cuales se desarrolla la labor docente, algunos describen las salidas de campo, visitas de expertos del entorno, los centros de simulación y laboratorios, consultorios, sitios de práctica, ambientes virtuales, pasantías en empresas, visitas a los municipios, centro Santa María, campus universitario, biblioteca, auditorios y aulas de clase. Los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación se refieren a otros contextos como los niveles de educación.

En cuanto a las *competencias* de los docentes para el desempeño de su labor, enuncian: visión estratégica, formación disciplinar, conciencia social, habilidades comunicativas, observación, respeto, paciencia. También relacionan las competencias del saber, del ser y del hacer, así como las competencias investigativas y las requeridas para la interacción en ambientes virtuales. Se puede afirmar que los docentes no tienen mucha claridad en el concepto de competencia.

Acerca de los contextos normativos

En el marco del análisis frente al conocimiento que los docentes de la Universidad Católica de Oriente poseen respecto de la normatividad que rige la educación en el país en general, y de manera particular la educación superior, así como, sobre las disposiciones institucionales de orden legal que pueden orientar o determinar las formas de interacción con los estudiantes, los conocimientos y las prácticas pedagógicas; se evidencia cierto nivel de timidez o quizás *prudencia* a la hora de dar cuenta del nivel de apropiación que se tiene frente al tema.

Desde lo anterior se puede inferir que no hay un conocimiento puntual de la normatividad que regula el sistema de educación superior en Colombia y, lo más importante, tampoco una posición crítica frente

Resultados y discusión

a lo que ello implica. En algunos casos se manifiesta que hay un desconocimiento de los sistemas de información con que cuenta el Ministerio de Educación que se pueden constituir en insumos para un análisis crítico de los procesos educativos y formativos.

Si bien, las normas educativas nacionales e institucionales no establecen orientaciones directas que regulen las prácticas pedagógicas, sí se pueden inferir elementos importantes para orientar desde la programación, el desarrollo, la evaluación y la reflexión que los docentes realizan en torno al encuentro de saberes. Es así como mediante la Constitución Política de 1991, el Estado se responsabiliza con el aseguramiento de unas prácticas educativas, curriculares y pedagógicas para dar cuenta de la pertinencia, calidad y eficiencia de los procesos de enseñanza en todos los niveles y modalidades del sistema educativo colombiano.

En las respuestas de los docentes que participaron en los diferentes grupos focales se presentan algunos elementos relevantes.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) reza en su artículo 26 que la educación es un derecho, y dice:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; los cuales son aspectos clave para la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y la promoción del desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

De conformidad con la Constitución Política, la educación es un derecho de la persona, un servicio público con función social con el cual se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Así mismo, le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos (art. 67). En consecuencia, por tratarse de un derecho de la persona y dada su naturaleza de servicio público cultural, es inherente a la finalidad del Estado y constituye, por lo tanto, una obligación ineludible asegurar su prestación eficiente (art. 365) y ejercer la inspección y vigilancia de la enseñanza, en cabeza del presidente de la República (art. 189, numeral 21), con garantía de la autonomía institucional.

En consonancia con ello, la Constitución Nacional de Colombia (1991), en el artículo 67, establece:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Posteriormente, la Ley 30 de 1992 concibe la educación superior como un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Como derecho, la normativa tendría que explicar: ¿a quiénes acoge este derecho?, ¿cómo se garantizan las condiciones de accesibilidad a toda la población?, y ¿cuál es la participación del Estado en su financiación? La concepción de educación como servicio público, que tiene una función social, es inconsecuente con la creación de instituciones mixtas e instituciones con ánimo de lucro.

Los docentes incluyen objetivos sobre internacionalización, movilidad, emprendimiento e innovación y vinculación de estudiantes y egresados al sector productivo, que dan cuenta de la emergencia de nuevos discursos y prácticas provenientes de este sector y de políticas de mercantilización de los procesos formativos que producen pérdida de sentido de la educación superior y desdibujan la idea de universidad.

Resultados y discusión

Ahora bien, en los grupos focales realizados con docentes del programa de Ingeniería Ambiental y Comunicación Social se manifiesta el acercamiento a las normas por la necesidad de actualizar los registros calificados. Por su parte, los docentes de Contaduría Pública, Enfermería y Gerontología nombran con precisión las normas que regulan la educación superior en Colombia.

No obstante, llama la atención que, en un segundo grupo focal realizado con el Comité de Currículo del programa de Enfermería, al proponerse el tema para conversar sobre la normatividad que regula la educación superior, solo se hace mención a la Ley 115 de 1994 y al Estatuto Docente, pero sin mayores precisiones. Sobre el Estatuto Docente, afirman que el colectivo docente del programa se encuentra en proceso de estudio y apropiación del mismo. Este hallazgo es una evidencia de la necesidad de capacitar a los docentes, no solo en la organización de las estrategias metodológicas, didácticas y evaluativas que se consignan en los documentos maestros para presentar ante Conaces, con el fin de lograr la asignación o renovación de registros calificados, y ante el CNA, para la acreditación de alta calidad. Esta capacitación, también se tendría que ver reflejada en el desarrollo y mediación puntual a través de las cuales los docentes realizan de manera eficiente y eficaz su tarea educativa en cumplimiento de las funciones consustanciales de la universidad: docencia, investigación, extensión y proyección social.

El grupo focal de la Facultad de Ciencias de la Educación refiere que efectivamente conocen las normas y políticas públicas colombianas establecidas para regular la educación superior en Colombia y la formación y desarrollo profesional de los docentes. Pero llama la atención que no hacen mayores concreciones frente a las implicaciones de las mismas en el desarrollo de su quehacer diario como sujetos de saber pedagógico; excepto un profesor adscrito a la Maestría en Educación, línea Cultura y Pedagogía de los DD. HH., que expresa: «Si bien existe un marco jurídico para la educación en general y los conozco, la educación en derechos humanos tiene la particularidad que es la única que tiene instrumentos internacionales que la promueven, la sugieren y condicionan, que afortunadamente también hemos tenido acceso a ella».

Es importante referir que, en tanto práctica curricular, la necesidad de los docentes de construir los documentos maestros para presentar ante los organismos de control y vigilancia estatal se convierte en un acercamiento a las leyes y decretos que normalizan la educación superior. Valdría la pena verificar si este mismo acercamiento se da entre los docentes de cátedra o aquellos que no han tenido como responsabilidad puntual participar en la elaboración de dichos documentos.

Con relación al Estatuto Docente, el grupo focal de Teología y algunos docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación refieren que están en el proceso de socialización, conocimiento y apropiación del régimen particular establecido por la Universidad para los docentes. No obstante, en ningún grupo focal se hace referencia a los lineamientos o principios establecidos por la uco desde su modelo o propuesta pedagógica para direccionar las prácticas pedagógicas.

Estos principios sustentan la razón de ser de la pedagogía y la didáctica como discursos epistemológicos en permanentes procesos de consolidación en el campo de la cultura, la sociedad y la acción política, además de ser el eje del quehacer profesional del docente, por lo cual se proponen los siguientes principios:

Todo docente tiene que promover acciones formativas, individuales y colectivas, encaminadas hacia el logro del desarrollo integral humano, para lograr: una actitud pedagógica, convertir el conocimiento en potencial formativo, crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo; crear ambientes y situaciones pedagógicas, desarrollar y mantener una actitud de indagación, desarrollar una mentalidad abierta a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal.

La formación pedagógica del docente es multidisciplinaria. Si la formación y cualificación de los nuevos profesionales implica el desarrollo de competencias en el ser, el saber, el conocer, el hacer, el aprender y el desaprender, será importante que los docentes responsables de acompañar dichos procesos demuestren también unas competencias pedagógicas, psicológicas, cognitivas y disciplinares para entender las diversas posibilidades de aprendizaje que poseen los universitarios.

Resultados y discusión

Principios de formación académica: esta serie de principios, plasmada en el modelo pedagógico, está orientada a las cualidades y actitudes que deben tener los docentes de la Universidad Católica de Oriente para el ejercicio de su quehacer en la institución:

Principio de divergencia académica: La globalización de la cultura exige por parte de las ciencias condiciones de interdisciplinariedad para mostrar el sentido de unidad científica a partir de las diferenciaciones epistemológicas. De esta manera, se empiezan a superar las visiones absolutistas, cerradas y unilaterales de los objetos científicos. Para lograr dichas superaciones se exige a todos los académicos e intelectuales el aprender a tomar posiciones éticas y estéticas frente al conocimiento, de tal forma que la pluralidad científica sea un aporte a la toma argumentativa de posturas frente a las diversas perspectivas del saber. Solo así se construirán los escenarios de la democratización del saber y la flexibilidad frente al conocimiento para que, en el espacio de lo académico, por medio de la conversación y la dialéctica del conocimiento, se generen los acuerdos y acercamientos.

Principio de convocatoria de intereses: Todo acercamiento a lo académico exige posturas éticas por parte de los docentes. No es lícito realizar ningún proceso de formación académica si no hay actitudes personales cruzadas por la motivación y por los intereses de búsqueda epistemológica del saber. Así, los estudiantes convocan en forma pertinente los intereses personales sobre los objetos de saber que se han de convertir en motivo de gusto para «aprender a aprender».

Principio de conciencia para la acción: Este principio exige a los docentes refinar los procesos para garantizar una formación académica hacia la acción transformadora de su realidad personal y la de todos aquellos con los que interactúa en su entorno. De esta manera, se reconocerán como sujetos de cambio para el cambio en términos de su proyección socio-política desde la perspectiva de la educación, la pedagogía y la didáctica.

Principio de flexibilidad y apertura: Este principio sustenta el respeto por la dignidad humana, la tolerancia, la diferencia y todos aquellos valores que son fundamento para lograr una actitud ética frente a sí mismo y ante los demás, dado que la ética como bien propio connota la persona y como bien común al colectivo. La flexibilidad y la apertura suponen un estricto respeto por las posiciones académicas personales y grupales, como también por la convocatoria de los argumentos teóricos como perspectivas intelectuales.

Principio de contextualización socio-cultural del aprendizaje: Todo proceso de aprendizaje tiene que ser pertinente para que tenga sentido. Esto significa que el currículo tiene que ser actual y tan actualizado que debe integrar las características sociales, políticas, culturales, económicas, axiológicas, entre muchas; de tal manera que los aprendizajes queden referidos a los contextos locales, regionales, nacionales y aún internacionales, en que estos se inscriben.

Principio de investigación: Este principio se presenta como el eje articulador y el eje transversal a partir del cual se generan todos los procesos curriculares. En este sentido, la labor académica realizada por los docentes de la Universidad Católica de Oriente debe articularse a procesos de investigación que, a partir de las distintas posturas epistemológicas, sea posible la implementación de la cultura académica que ha de tener como componentes: la tradición escrita, el trabajo en equipo, disciplina, voluntad de saber, actitud ética frente al saber y la formación de competencias académicas.

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en la Universidad Católica de Oriente, para la identificación y aplicación de estrategias coherentes con el Modelo Pedagógico y la Filosofía Institucional.

Los docentes de la uco tienen una visión integral de sus estudiantes, lo que evidencia que en sus prácticas pedagógicas intentan promover su desarrollo; esto implica «potencializarlos desde el ser, el saber, el saber hacer y saber vivir juntos» (Delors, 1996, p. 16).

Hay coherencia entre los conceptos del modelo pedagógico y lo manifestado por los docentes, quienes expresan con sus propias palabras cada una de las definiciones a la luz de la filosofía Institucional.

Reconocer el sentido que le atribuyen los profesores de la uco a su práctica pedagógica, compartiendo sus experiencias y apropiación de la reflexión individual y colectiva.

Para los docentes es importante acercarse a la realidad de sus estudiantes y promover su desarrollo, no solo desde el saber específico sino con una visión integral. Por tanto, la educación integral también puede darse en otros espacios diferentes al aula de clase como cafeterías, laboratorios, bibliotecas, campos de práctica y entornos virtuales de aprendizaje.

Conclusiones y recomendaciones

La labor del docente es un *servicio* que se brinda a los estudiantes. Si se tiene en cuenta que en el acto de servir está involucrado el amor, el docente es un ministro (servidor) del saber, y en ese servicio de enseñar, acto de amor, encuentra su autorrealización.

Desarrollar iniciativas individuales y colectivas, para el mejoramiento de las prácticas docentes de los profesores de la uco, articuladas al régimen docente y al programa de cualificación profesional pedagógica, docente e investigativa.

Cualificarse permanentemente para responder a las situaciones cambiantes de los estudiantes entre ellas la dificultad para concentrarse por largos periodos de tiempo. Igualmente, manifiestan el desafío de lograr que los estudiantes, aprovechen su capacidad para realizar varias tareas a la vez y se preguntan cómo contribuir a canalizar sus energías para que los estudiantes se puedan realizar en todos los campos.

Por otra parte, se identifica en los docentes el reto de lograr que las asignaturas conmuevan al estudiante; esto surge de la emotividad, que es una de las características de los jóvenes de hoy.

Los docentes, perciben que el perfil de los estudiantes de la Universidad Católica de Oriente, condiciona las prácticas pedagógicas; esto se debe a que están influenciados por la cultura de la región del Oriente antioqueño.

Con la realización de este trabajo se buscó *reafirmar la práctica pedagógica como una disciplina para que el maestro se conciba como profesional en formación permanente, con actitud crítica y reflexiva respecto a su desempeño, como agente de cambio en el ámbito educativo.*

Se concluye que todo proceso investigativo que se haga en bien de la educación repercute en la sociedad, puesto que el acto educativo es con personas que estarán ubicadas en una sociedad con una profesión específica. El pensarse desde las prácticas pedagógicas, y en especial desde la universidad, es una manera de formar mejor los nuevos profesionales de la región. Además, los principios orientadores que se han generado en su formación se trasladan a los contextos más cercanos y con su actuar promueven un desarrollo integral.

La presente investigación enmarcada en el contexto académico de la universidad, en especial con el grupo de docentes, presentó una iniciativa

de alto impacto para el currículo, no solo por ser un estudio en términos de rediseño curricular, sino porque los beneficiados serán los mismos docentes quienes al reflexionar sobre su práctica académica, y desde el diálogo con los diferentes regímenes, terminará en un ejercicio con alto componente de calidad en los estudiantes. Asimismo, los procesos de la dirección académica, el currículo de cada programa, el esquema del diplomado en docencia universitaria y la práctica desde del régimen docente, ampliará el impacto investigativo y de extensión en la uco.

Recomendaciones

Se recomienda a todas las *unidades académicas* de la Universidad convertir el currículo y la evaluación en verdaderos objetos de investigación permanente.

En los aspectos relacionados con la evaluación de aprendizajes

Realizar un trabajo de unificación de criterios para lograr la coherencia entre el modelo pedagógico y las prácticas de los docentes, articuladas al reglamento estudiantil. En este sentido es necesario que los docentes se formen en la aplicación de los diferentes componentes de proceso de evaluación; heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación así como diversificar las estrategias evaluativas.

En los aspectos relacionados con la formación en competencias

Unificar criterios en cuanto al desarrollo conceptual y metodológico de la formación por competencias, por medio de la estrategia institucional de la escuela del maestro, de manera que, desde la dirección académica, se propicien los espacios para el fortalecimiento de los docentes en este tema.

Referencias bibliográficas

- Alcaldía de Rionegro. (s. f.). *Mapas*. <https://rionegro.gov.co/mapas/>
- Arboleda Ríos, H. A. et al. (2003). *Pensamiento educativo de Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo* (Tesis). Universidad Católica de Oriente, Rionegro (Antioquia).
- Aubert, J. y Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des competences*. Sprimont (Bélgica): Mardaga.
- Ausubel, D., Novack, J. y Henesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- Avalos, B. (1994). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 14(1), 13-50. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/23579/19017>.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (2.ª ed.). Valencia: Universidad de Valencia.
- Biddle, B. Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores II: La enseñanza y sus contextos*. Barcelona: Paidós.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Billón Currás, M. y Jano Salagre, M. (2008). *Prácticas docentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Introducción

- Bowen, J. y Hobson, P. (1995). *Teorías de la educación*. Limusa.
- Bricall, J. M. y Brunner, J. J. (2000). *Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento*. Documento Columbis sobre gestión universitaria.
- Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-174. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687011.pdf>.
- Campo, R. y Restrepo, M. (1993). *Un modelo de seminario para estudios de posgrado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Cano, E. (2005a). *El portafolio del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Cano, E. (2005b). *Cómo mejorar las competencias docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cedeño Angel, F. (s. f.). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. <https://famildown.jimdofree.com/app/download/2952303013/Colombia+hacia+Ed.+Inclusiva+de+calidad.+FULVIA+CEDE%-252B%25C3%25A6O+ANGEL.pdf?t=1286598180&usg=AOv-Vaw08zktnqKbZwyAtlgk5xGLx>.
- Colombia. (1991). *Constitución Política*. http://www.armenia.gov.co/UserFiles/File/constitucion_politica_1991.pdf
- Colombia. (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016: Compendio general*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/heramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. (1992). Ley 30 «Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior». *Diario Oficial*, (40.700).

- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 «Por la cual se expide la Ley General de Educación»*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Congreso de la República. (2008). Ley 1188 «Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones». *Diario Oficial*, (46.971).
- Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. *Documentos académicos*. Recuperado el 6 de agosto de 2012, de: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186502.html>.
- Colombia. Consejo Nacional de Acreditación. Guías e indicadores. Recuperado el 6 de agosto de 2012, de: <http://www.cna.gov.co/1741/article-186376.html>.
- Colombia. Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pdf.
- Colombia. Corte Constitucional. (2006). *Sentencia C-368. Ascenso en el escalafón docente; Improcedencia frente a educadores que fueron vinculados en provisionalidad e inscritos en el escalafón docente antes de la entrada en vigencia de la Ley 715 de 2001*. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cc_sc_nf/2006/c-368_2006.html
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Ley 30 «Por medio de la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85860_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 «Por la cual se expide la Ley General de Educación»*. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Introducción

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ley 1188 de 2008 «Por la cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones»*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto 1295 «Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior»*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *«Evaluar es valorar»: Foro Nacional de evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior*.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna* (8.^a ed.). Porrúa. (Obra original publicada en 1657).
- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- Congreso de Investigación y Pedagogía (III Nacional y II Internacional). *Relación entre el concepto de ser humano y las prácticas pedagógicas*. Tunja, Número 02 – Octubre/ 2013 Tomado de: https://www.academia.edu/40296670/Memorias_III_Congreso_Nacional_y_II_Internacional_de_Investigaci%C3%B3n_y_Pedagog%C3%ADa.
- Correa Uribe, S. (2003). *Estrategias y métodos de enseñanza y aprendizaje en la universidad*.
- Delors, J. (pres.). (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>.

- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes.
- Evequoz, G. (2003). *Compétences-clés: Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Ginebra (Suiza): Office d'Orientation et de Formation Professionnelle.
- Fallows, S. y Steven, C. (ed.) (2000). *Integrating key skills in higher education*. Londres: Kogan Page.
- Fingermann, H. (2010). Autonomía docente. *La Guía: Educación*. <http://educacion.laguia2000.com/tipos-de-educacion/autonomia-docente>.
- Fingermann, H. (2018). Praxis y Paulo Freire. *La Guía: Educación*. <http://educacion.laguia2000.com/general/praxis-y-paulo-Freire>.
- Flórez Ochoa, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: Ceac.
- Fundación Universitaria Católica de Oriente. (1992). *Hacia una universidad en pastoral. Documento base*.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Glasserfeld, E. V. (s. f.). El aprendizaje desde el constructivismo. En Guba y Lincoln, Glasserfeld y Nussbaum. *Constructivismo: el paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Gómez, J. (2004). Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En *El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Goñi Zabala, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro-ICE-UB.

Introducción

- Grupo Pedagogía y Didáctica. (2009). Proyecto Rediseño Curricular por Competencias de los Programas Académicos de la UCO. *Revista Universidad Católica de Oriente*, (27), 173-180.
- Grupo Pedagogía y Didáctica. (2010). *Aproximación al estado del arte [sic] sobre el diseño curricular por competencias*. Universidad Católica de Oriente. Rionegro.
- Hansen, D. (1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies*, 25(5).
- Juan Pablo II. (1990). *Constitución apostólica «Ex corde Ecclesiae» sobre las universidades católicas*. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html.
- Kinerman, N. (1977). Los talleres ambientales de formación profesional. En *El taller: integración teoría y práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Litwin, E. (1996). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. W. de Camillo ni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-33). Buenos Aires: Paidós.
- Lucio A., R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista Universidad de la Salle*, (17), 35-46.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1991). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: Piie.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño curricular problematizador*. Santiago de Chile
- Marcelo, C. (2004). Aprender a Enseñar en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica Educational Policy Analysis Archives*, pp. 1-50.

- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Anthropos
- Maya Betancourt, A. (1996). *El taller educativo*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Mejía, M. R. (s. f.). *Documento: El currículo como selección cultural, apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización*. CINEP.
- Mesa de Educación Superior y Técnica del Oriente Antioqueño. (2010). *Caracterización de la educación en el Oriente antioqueño: niveles media técnica, técnico, tecnológico, profesional y postgrado y su impacto en el desarrollo de la región*.
- Mondragón Ochoa, H. (1982). *Principios didácticos del taller*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Montenegro A., F. y Orozco, N. P. (2010) Perspectivas de la orientación educativa y vocacional. *Primer Encuentro Internacional de Orientación Educativa y Vocacional*. Valledupar. http://sergiohj.files.wordpress.com/2010/10/memorias_de_congreso_de_orientacion_educativa_y_vocacional_valledupar_2010.pdf.
- Novack, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Ortiz Acosta, A. (2012). Vasco Uribe: Reflexiones sobre pedagogía y didáctica [Reseña]. *Profes en Forma* [Blog]. <https://profesenforma-com.webnode.es/news/reflexiones-sobre-pedagogia-y-didactica-/>
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.

Introducción

- Pepe, N. C., Briceño, M. E., Carrero, M. y Lahoud, F. (2009). Pertinencia del docente universitario. Caso de estudio: Instituto Universitario de Tecnología del Estado Trujillo. *Visión Gerencial*, (2), 341-354. <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545881008.pdf>.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Madrid: Gedisa.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Peters, O. (2000). The transformation of the university into an institution of independent learning. En T. Evans y D. Natién, *Changing university teaching: Reflections on creating educational technologies* (pp. 10-23). Londres: Kogan.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pinilla Roa, E. (ed.). (1999). *Reflexiones en educación universitaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Proyecto Tunning. (2003). *Tunning educational structure in Europe* (Informe final). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Restrepo Gómez, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1). <https://doi.org/10.35362/rie2912898>.
- Restrepo Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf.
- Ríos Rincón, R. D. (2020, 3 de abril). Según las proyecciones del DANE: El Oriente antioqueño tendrá 728 581 habitantes en 2023. *La Prensa Oriente Antioqueño*. Recuperado de: [https://www.laprensaoriente.info/region/segun-las-proyecciones-del-dane-el-oriente-antioqueno-tendra-728-581-habitantes-en-2023.html#:~:text=Rio-negro%20y%20Guarne%2C%20ser%C3%A1n%20los,%25\)%20y%20M.](https://www.laprensaoriente.info/region/segun-las-proyecciones-del-dane-el-oriente-antioqueno-tendra-728-581-habitantes-en-2023.html#:~:text=Rio-negro%20y%20Guarne%2C%20ser%C3%A1n%20los,%25)%20y%20M.)

- Román Pérez, M. (2011). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Santiago de Chile: Conocimiento.
- Romero P., H. A., Tobos, M. E., Jinete, M. y Lindo, M. (2006). La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir? *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4052487>.
- Salazar, A. y Valencia, W. (2010). *Manual para el maestro pedagogo*. Rionegro: Universidad Católica de Oriente.
- Salazar-Botello, C. M. y Yobanolo-Bonvallet, R. (2002). Identificación de competencias del docente de excelencia de la Universidad del Bio-Bio. *Theoria: Ciencia, Arte y Humanidades*, (11) 77-85.
- Salomon, G., Perkins, D. y Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (13), 6-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126248>.
- Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare: Revista Chilena de Ingeniería*, 16(2). 147-178.
- Schwartzman, S. (Ed.). (2008). *Universidad y desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de centros de investigación*. Caracas: Iesalc; Unesco. Recuperado el 8 de octubre de 2020, de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161996>.
- Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-114. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>.

Introducción

- Unesco. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior*. Caracas. Disponible en: <http://www.radu.org.ar/Info/2%20IE-SALC.pdf>
- Unesco. (2015). *Replantear la educación, ¿hacia un bien común mundial?* París.
- Universidad Católica de Oriente. (s. f. [a]). *Reseña histórica*. <https://www.uco.edu.co/institucional/Paginas/resena-historica.aspx>.
- Universidad Católica de Oriente. (s. f. [b]). *Sistema Institucional de Calidad Educativa (SICE)*. <http://amaltea:27000/default.aspx>
- Universidad Católica de Oriente. (1999). *Proyecto Educativo Institucional*. Rionegro.
- Universidad Católica de Oriente. (2003). *Acuerdo CD-0008 «Por el cual se aprueba el Modelo Pedagógico de la UCO»*.
- Universidad Católica de Oriente. (2006). *Plan de Desarrollo 2006-2015*. Rionegro.
- Universidad Católica de Oriente. (2009). *Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación*. [https://www.uco.edu.co/educacion/Documents/PEF%20\(DocumentoTrabajo-2010\).pdf](https://www.uco.edu.co/educacion/Documents/PEF%20(DocumentoTrabajo-2010).pdf)
- Universidad Católica de Oriente. (2010). *Acuerdo CD-001 «Por el cual se actualiza el Plan Institucional de Cualificación y Evaluación del Personal de la Universidad Católica de Oriente»*.
- Universidad Católica de Oriente. (2012). *Acuerdo CD-022 «Por el cual se actualiza el Régimen Docente de la Universidad Católica de Oriente»*.
- Universidad Católica de Oriente. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Rionegro.

- Valcárcel Cases, M. (Coord.). (2003). *Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Córdoba (España).
- Valencia Rodríguez, W. A. (2013). Ética en la evaluación [Documento en edición].
- Valencia Rodríguez, W. A. y Sánchez León, M. C. (2009). Concepciones y estilos pedagógicos-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente lejano del Departamento de Antioquia. *Magistro*, 3(6), 99-115.
- Vasco, E. (1997). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio.
- Vasco U., C. E. (1989). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. <http://educaicedo.webcindario.com/pedagogiadidactica.doc>.
- Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2005). *Competencias docentes* (Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali).
- Zambrano, L. A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zarifian, P. H. (2001). *Le modèle de la compétence*. París: Liaisons.

