

PRÁCTICAS DOCENTES Y FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

-En el Centro de Consultoría y Educación Continua de la Universidad Icesi-

TRABAJO DE GRADO

ADRIANA ISABEL PALACIO MEJÍA

Asesora de trabajo de grado

ANA LUCÍA PAZ RUEDA

UNIVERSIDAD ICESI

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2015

Aprobado por el Comité de Grado, en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad Icesi para optar al título de Magister en Educación

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Santiago de Cali, Noviembre de 2015

## **DEDICATORIA**

A mi hijo Santiago, por ser mi verdadero maestro.

## **AGRADECIMIENTOS**

El acto de agradecer florece cuando sentimos que hemos recibido algo significativo para nuestra vida. A Dios, por darme luz en cada momento de mi vida. A mis padres por su amor incondicional. A mi esposo por su paciencia y complicidad.

A mi asesora Ana Lucia Paz, quien me acompañó e impulsó para seguir el camino y me mostró que ser maestro, va más allá de enseñar y de corregir, implica escuchar y ponerse en el lugar del otro.

A la Universidad Icesi, por darme la oportunidad para formarme y permitirme descubrir el maravilloso mundo de enseñar.

A los profesores, quienes dedicaron su tiempo a narrar y escribir acerca de sus prácticas docentes; porque a través de ellas, me permitieron descubrir, lo que hacen en su ejercicio profesional.

# **TABLA DE CONTENIDO**

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I

1. PLATEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Problema de investigación

1.2 Justificación

1.3 Objetivos

1.3.1 General

1.3.2 Específicos

1.4 Supuesto

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Estado del arte

2.2 Referente Conceptual

2.2.1 La formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

2.2.2 El perfil del docente y los retos que impone el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

2.2.3 Métodos de enseñanza utilizados en la práctica docente en la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

2.2.4 La práctica docente en la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

## CAPÍTULO III

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Sujetos

#### 3.2 Técnicas

##### 3.2.1 Relato Biográfico

##### 3.2.2 Entrevista

##### 3.2.3 Observación de clase

#### 3.3 Metodología

## CAPÍTULO IV

### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

## CAPÍTULO V

### 5. CONCLUSIONES

### 6. RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ANEXOS

## LISTA DE GRÁFICAS

PAG

Gráfica 1. Árbol de código de la práctica docente.....

## LISTA DE ANEXOS

		<b>Pag</b>
ANEXO A	Formato de evaluación.....	
ANEXO B	Consolidado de evaluación.....	
ANEXO C	Guía para la construcción del relato biográfico.....	
ANEXO D	Ejemplo de relato biográfico.....	
ANEXO E	Guía de entrevista.....	
ANEXO F	Guía de observación.....	
ANEXO G	Cuadro de categorías.....	
ANEXO H	Ejemplo de narrativas de los docentes.....	



## **RESUMEN**

El objetivo de esta investigación, fue describir la práctica docente de los profesores del Centro de Consultoría y Educación Continua de La Universidad Icesi que fueron mejor evaluados por sus alumnos, desde el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI. Este modelo de educación, responde a las necesidades formativas que surgen en la sociedad del conocimiento, para aportar herramientas y adquirir conocimientos que les permitan a las personas adultas, responder a las demandas laborales de un mundo globalizado y competitivo.

A través de una metodología de investigación de tipo cualitativo y utilizando el relato biográfico, la entrevista en profundidad y la observación de clase, se obtuvieron y analizaron por medio de la herramienta Atlas Ti, las declaraciones acerca de las prácticas docentes de seis profesores.

**PALABRAS CLAVE: Formación permanente y formación para el trabajo, Educación continua y Práctica docente.**

## **ABSTRACT**

The aim of this study was to describe the teaching practice of teachers Consulting Center and Continuing Education ICESI University that were best evaluated by their students, from the context of continuing education and training for work in the twenty-first century. This model of education, responding to the training needs that arise in the knowledge society, to provide tools and acquire skills to enable them to adults, respond to labor demands of a globalized and competitive world. Through a research methodology using qualitative and biographical narrative, in-depth interviews and classroom observation were obtained and analyzed using the Atlas Ti tool, statements about the teaching practices of six teachers.

**KEYWORDS:** Continuing education and job training, continuing education and teaching.

## INTRODUCCIÓN

Debido a los continuos cambios a nivel económico, tecnológico y social, derivados de la globalización, la educación se ve trasformada y se convierte en un proceso complejo que avanza de forma permanente para responder a una sociedad en la que el conocimiento pierde vigencia a gran velocidad. Desde este contexto de cambio, las universidades deben responder a las nuevas demandas de formación, lo que implica una revisión y mejora continua de la calidad de la docencia.

En éste sentido Varcarcel (2003), argumenta que la mejora de la calidad de la docencia, es un proceso complejo, en el que interviene muchos factores. De todos ellos, el que ejerce una influencia determinante en la calidad de la docencia, es el profesorado y las prácticas formativas que éste desarrolla. En consecuencia, estudiar las prácticas docentes, contribuye a mejorar los procesos de enseñanza y permite al docente estrategias de mejora.

Este documento tiene como objeto describir cuáles son las prácticas docentes de los profesores del Centro de Consultoría y Educación Continua, (en adelante CCEC) que obtienen las mejores evaluaciones por los alumnos, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI. Esta investigación tiene relevancia e interesa a la universidad y en especial al CCEC, en línea con los planteamientos de la política de calidad, puesto que la universidad pretende mejorar constantemente la calidad de los programas de consultoría y educación continua, dentro de un ambiente que favorezca el desarrollo de las capacidades humanas y técnicas de los estudiantes, en el contexto de la sociedad contemporánea y dominado por los fenómenos de la globalización y apertura de mercados.

El proceso investigativo incluye cinco apartados, en el primer capítulo se establece la identificación del problema, justificación, objetivos y supuesto. En el segundo, se define el marco teórico, señalando el estado del arte y los referentes conceptuales, donde fundamentalmente se retomaron autores que abordan la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI, el perfil del educador y los retos que le impone esta formación, los métodos que los docentes privilegian y por último se enfatiza en la práctica docente. El tercer apartado, da cuenta del marco metodológico de la investigación indicando además el tipo de investigación, los sujetos que hicieron parte de la muestra, las técnicas y el procedimiento. En el cuarto apartado se presentan los resultados y el análisis y, finalmente, el último apartado recoge las conclusiones, recomendaciones y proyecciones de la investigación.

# CAPÍTULO I

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Problema de investigación

En la actualidad se reconoce que la educación es un proceso complejo, el cual se da de forma permanente debido a que estamos en una sociedad en la que el conocimiento se vuelve obsoleto a gran velocidad, producto de los continuos cambios económicos, tecnológicos, y sociales derivados de la globalización. Para participar de manera productiva en la sociedad del conocimiento, es necesario que los procesos de formación realizados por las personas no sean restringidos al periodo académico de permanencia en la escuela o universidad, sino que desarrollen competencias para que el aprendizaje se de a lo largo de la vida, desde diferentes contextos: personal, académico y laboral.

La universidad hoy, reconoce que la actualización y formación permanente se convierte en un elemento clave para lograr la participación efectiva y el desarrollo económico y productivo de los países. En este sentido, las universidades cumplen un papel activo en los procesos adquisición de nuevos conocimientos y competencias a partir de las demandas del mercado. En la mayoría de las universidades, esta formación se ha materializado en el diseño y ejecución de los programas de educación continua, los cuales están centrados en el desarrollo de competencias específicas según las necesidades y los perfiles laborales requeridos en las empresas.

Desde este contexto, la Universidad Icesi es reconocida a nivel nacional por su alto nivel académico y por su variedad de ofertas en 26 programas de pregrado y 19 de posgrado, al igual que por los programas de actualización y formación académica de desarrollo profesional, los cuales se ofrecen desde el CCEC. Estos programas, responden a las exigencias y demandas del sector productivo, privilegiándose una relación estrecha entre la universidad y la empresa.

Este centro, cuenta con una amplia trayectoria de más de 20 años de experiencia actualizando profesionales, ejecutivos y directivos en diferentes temas de las organizaciones; a través de programas que se ofrecen desde las diferentes facultades: Ciencias Administrativas y Económicas, Ingeniería, Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ciencias de la Salud y la Escuela de Ciencias de la Educación; siendo los de mayor demanda los de Administración de Empresas.

Los programas ofrecidos pueden ser diplomados, los cuales corresponden a mínimo 90 horas de intensidad o seminarios y cursos de menor duración. Estos programas están a cargo de docentes expertos en múltiples áreas de conocimiento y con una amplia experiencia empresarial, lo cual permite comprender y reflexionar sobre las situaciones a las que se enfrentan las personas en las organizaciones y plantear estrategias para lograr mayor productividad y desarrollo.

El desempeño de los docentes, y en especial las prácticas y estrategias de enseñanza, al igual que los métodos utilizados por los docentes en los programas de formación continua en la Universidad Icesi, son objeto de evaluación permanente, con el propósito de identificar las fortalezas y aspectos a mejorar para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Esto también es requisito de la Certificación de Calidad ISO 9001:2000, que le fue

adjudicada al centro en el año 2008; para lograr mantener esta certificación, se debe hacer seguimiento a los programas a través de la evaluación que se le hace al docente al finalizar los módulos.

El proceso de evaluación de las prácticas docentes se convierte por tanto, en un elemento central para identificar y analizar las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje, el contexto, las características y necesidades de los estudiantes que asisten a los programas de formación permanente y formación para el trabajo. Esto, con el fin de reconocer la pertinencia y eficacia de las prácticas desarrolladas, desde los retos que implica dicha formación.

Siendo así, la identificación de las prácticas docentes, -entendidas como el conjunto de acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los sujetos, independiente de sus condiciones de partida, mejoran su aprendizaje (Zabalza, 2012, p.7)-; son importantes para reflexionar y transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el CCEC de la Universidad Icesi.

Por tanto, esta investigación tiene como objeto de estudio la descripción de las prácticas docentes de los profesores del CCEC de la Universidad Icesi, que fueron mejor evaluados por sus alumnos, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo. Esto es relevante para la universidad, porque permite conocer qué es lo que hacen los docentes en su práctica en los diplomados y programas que se ofrecen a las empresas y a la comunidad en general.

Además, permite identificar cuáles son aquellos métodos de enseñanza que están favoreciendo los procesos de aprendizaje frente a los retos que demanda la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI; siendo éste, el escenario que contribuye a desarrollar el proceso formativo de la persona en el entorno laboral para adquirir conocimientos y desarrollar competencias, habilidades, destrezas y actitudes, que le permitan desempeñarse mejor en su puesto de trabajo, desde un entorno globalizado y competitivo.

A partir de los hallazgos, se pueden proporcionar características del perfil esperado en los docentes que se contratan y así mismo, se obtendrán insumos que permitan, a futuro, sentar las bases de un programa de inducción y capacitación desde el campo pedagógico para docentes que se vinculen al CCEC en la Universidad Icesi. Lo anterior, con el fin de unificar elementos mínimos esperados en las prácticas docentes para programas de formación permanente y formación para el trabajo en el siglo XXI.

Al desarrollar el tema en mención, surgieron cuatro interrogantes que guiaron la formulación de los objetivos, orientaron la construcción del marco teórico y sustentaron los resultados encontrados.

El primer interrogante gira en torno a la formación permanente y la formación para el trabajo: ¿Cómo se entiende?, ¿Cuál es el rol del docente en este modelo de formación? El segundo interrogante se refiere al perfil personal, profesional y laboral del docente en el modelo de formación permanente y formación para el trabajo del siglo XXI, ¿Qué caracteriza a un buen docente en este contexto? ¿Que debe tener en cuenta el docente en la enseñanza con adultos, desde esta perspectiva de formación? ¿Qué retos impone a las prácticas docentes ésta perspectiva



de formación? El tercer interrogante incorporó los métodos de enseñanza, ¿cuáles son los métodos de enseñanza que utilizan los profesores mejor evaluados por los alumnos en el CCEC? ¿Son pertinentes dichos métodos, en relación a los retos que impone el modelo? Finalmente, se abordó la definición de práctica educativa. ¿Cómo se concibe? ¿Qué dimensiones están implícitas en ella? ¿Que la caracteriza desde un modelos de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI?

Con base a estas cuestiones, esta investigación se pregunta desde una dimensión pedagógica compleja, **¿Cuáles son las prácticas docentes de los profesores del Centro de Consultoría y Educación Continua de la Universidad Icesi, mejor evaluados por sus alumnos, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI?**

## **1.2 Justificación**

Considerando que la universidad es un espacio de reflexión, y no solamente de profesionalización ni de capacitación que responde a las demandas del mercado, la educación a lo largo de la vida o formación permanente, se asume cómo un espacio de transformación de la universidad moderna (Wallerstein, 1996, 1998, 2004). En este sentido, la educación permanente y formación para el trabajo es, un escenario para que los adultos continúen su proceso de formación y puedan responder a las demandas de un mundo globalizado y competitivo.

Para responder a esta demanda, la Universidad Icesi, ofrece desde el Centro de Educación Continua programas que son impartidos en su mayoría por profesionales que, si bien son expertos en su área y profesión, no necesariamente tienen como base una formación pedagógica. Por consiguiente, sus prácticas docentes se fundamentan en diversos modelos pedagógicos y fueron definidas, en la mayoría de los casos, como producto de la historia de vida, personajes significativos, experiencias vividas, ensayo y error, además de otros elementos que las determinaron como su formación, experiencia laboral (distinta a la docencia), intereses y concepciones que tienen acerca de los procesos de enseñanza, entre otros.

Sin duda alguna, los docentes difieren en las prácticas que utilizan según su criterio, estilo, personalidad. Igualmente, parten de fundamentos centrados en los procesos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la pertinencia de sus prácticas tiene una influencia notable a su identidad personal, lo que se ve reflejado en las alternativas metodológicas que utiliza en los recursos y en especial, en el nivel de relación que establece con los estudiantes, que, por consiguiente, se evidencia en el nivel de la satisfacción de los mismos.

El nivel de satisfacción de los alumnos, interesa a la Universidad y en especial al CCEC en línea con los planteamientos de la política de calidad, puesto que la Universidad pretende mejorar constantemente la calidad de los programas de consultoría y educación continua, dentro de un ambiente que favorezca el desarrollo de las capacidades humanas y técnicas de los estudiantes, esto, bajo el contexto de la sociedad contemporánea y dominada por los fenómenos de la globalización y apertura de mercados.

Lo anterior indica que, si bien la Universidad, como punto importante del compromiso profesional, cuenta con procesos eficaces para determinar el grado en que se cumplen las expectativas de los clientes e identifica y aprovecha oportunidades de mejora, pretende además, dentro de los objetivos de calidad, incrementar la satisfacción de los clientes y mejorar la competencia de los docentes y consultores, quienes desarrollan los programas de capacitación en las organizaciones y los que se ofrecen a la comunidad en general. Por ello, se pretende identificar las prácticas docentes de los profesores del Centro de Consultoría y Educación Continua que obtienen las mejores evaluaciones de desempeño por parte de los alumnos, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

Con lo identificado, se obtendrá información acerca de las características mínimas esperadas de los perfiles de los docentes que se contratan. Paralelamente, brindará elementos que permitan a futuro sentar las bases de un programa de inducción y capacitación desde el campo pedagógico para docentes que se vinculen al CCEC. Todo esto con el fin de mantener las prácticas que hoy son valoradas favorablemente por los estudiantes y unificar criterios para mejorar aquellas que la formación permanente y la formación para el trabajo del siglo XXI, implica a los docentes.

Cabe aclarar que un estudio de este tipo no ha sido desarrollado previamente en el CCEC de la Universidad Icesi, por ello, se convierte en un estudio exploratorio, cuyos resultados pueden servir también como base para otros estudios relacionados.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo general**

Describir las prácticas docentes de los profesores del Centro de Consultoría y Educación Continua de La Universidad Icesi, que obtienen las mejores evaluaciones de los alumnos, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

#### **Objetivos específicos:**

- Caracterizar los perfiles personales, profesionales y laborales de los docentes del CCEC que obtienen las mejores evaluaciones de los alumnos.
- Describir los métodos de enseñanza que utilizan los profesores mejor evaluados por los alumnos en el CCEC.
- Analizar la pertinencia de los métodos de enseñanza utilizados por los profesores mejores evaluados por los alumnos del CCEC, en relación con los retos que exige la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

## **1.4 Supuesto**

El describir las prácticas docentes de los profesores mejor evaluados en el CCEC de la Universidad Icesi contribuye a precisar si el proceso de enseñanza, como un proceso de

orientación del aprendizaje permanente, se da en condiciones para que los estudiantes, no solo se apropien de los conocimientos, sino que desarrollen habilidades que les permitan enfrentar y responder a las demandas del mercado laboral, del sector productivo y del entorno social.

Por tal motivo, para el desarrollo de ésta investigación, se tiene como supuesto que la práctica docente de los profesores del CCEC, que obtienen las mejores evaluaciones de desempeño por parte de sus alumnos y desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI, se caracteriza, porque en ella se evidencian modelos y enfoques integradores que se reflejan en diversas metodologías de enseñanza, entre las que prevalecen aquellas que permiten la aplicación y solución de problemas reales del entorno laboral y de las exigencias cambiantes del mundo globalizado. Esta característica se posibilita debido a que los docentes poseen además de una sólida formación disciplinar, una amplia experiencia en el campo organizacional. Así la integración de estos elementos develan en la práctica docente; acciones y estrategias que permiten optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes, mejoran su aprendizaje y desarrollan capacidades para enfrentar los cambios y las demandas del mercado de hoy, dominado por la innovación tecnológica, que caracteriza el desarrollo del mundo del trabajo y de las profesiones.

## CAPÍTULO II

### 2. MARCO CONCEPTUAL

#### 2.1 Estado del arte

En un marco de antecedentes y de interés para esta investigación, a continuación se destacan las investigaciones que significan y caracterizan la práctica de un docente que es reconocido como un buen profesor. En este sentido se optó por retomar las conclusiones obtenidas en investigaciones realizadas por Mondragón, (2005), Bain (2007), Corona (2008), Cid Sabucedo, Pérez, & Zabalza, (2009), Álvarez, Porta & Sarasa (2010) y Fernández, March & Galcera (2012).

A partir del estudio realizado por Mondragón (2005) en una universidad colombiana a un grupo de profesores seleccionados por estudiantes y que fueron considerados como los mejores, se encontró que lo que define a un buen profesor es una actividad reconocida por los mismos docentes a partir, entre otras, de diversas manifestaciones de los estudiantes, las cuales se convierten, mediante un proceso recursivo, en factores y causas para continuar desarrollando una labor de excelencia académica y humana en la universidad. La investigación también señala que el trabajo de los buenos profesores en la universidad está centrado en la denominada actividad académica de la enseñanza, más que en la investigación y la extensión, y ahí como su eje central, están las clases como expresión principal con todas las múltiples y variadas acciones colaterales (preparación, desarrollo, revisión de trabajos, seguimiento a estudiantes) que permiten realizar esta labor de forma seria y responsable.

En resumen, a partir de una reflexión teórica sobre la cultura profesional académica de los buenos profesores, los resultados muestran que las acciones docentes de calidad pueden ser comprendidas, pues se dan desde la responsabilidad de tomar clases como una actividad de vida, y porque se constituyen en el corazón de la actividad académica de los buenos profesores, quienes la ejercen con una pasión inusitada, “como si en cada clase se jugaran la vida misma”. Estos hallazgos son interesantes para la presente investigación porque guardan relación con la dimensión personal para la comprensión de la práctica docente y porque además, refiere a aspectos afectivos y emocionales en relación al proceso de construcción de la identidad docente.

Bain (2007) realizó un estudio con una muestra amplia de profesores de diferentes facultades y programas de universidades de los Estados Unidos. Al igual que se utilizó en esta investigación, se consideraron principalmente las evidencias cualitativas de un conjunto de fuentes; entre ellas entrevistas formales e informales, presentaciones públicas o discusiones por escrito de sus ideas sobre la enseñanza, declaraciones sobre las normas para calificar, observación en clase, producciones de los estudiantes y también comentarios de colegas, que normalmente juzgaban los objetivos de aprendizaje.

Las conclusiones principales de esta investigación, emergen de seis cuestiones generales, a saber: ¿Que saben y entienden los mejores profesores?, ¿Cómo preparan su docencia?, ¿Qué esperan de sus estudiantes? ¿Qué hacen cuando enseñan? ¿Cómo tratan a sus estudiantes? Y ¿Cómo comprueban su progreso?

Los resultados arrojaron que los docentes habían conseguido un éxito excepcional ayudando y estimulando a sus estudiantes a obtener resultados extraordinarios. Estos resultados

describen además, la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores, reflejada no sólo en su quehacer, sino también lo que piensan y, en línea con esta investigación; cómo preparan su docencia y qué hacen cuando enseñan, es decir, qué los hace buenos profesores a partir de su práctica docente.

En este sentido además se encontró, que lo mejores profesores intentan crear “entornos para el aprendizaje” y es a partir de este escenario que las personas aprenden, enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que les plantean un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales. En cuanto a las prácticas, el estudio reveló que algunas docentes pueden atraer a los estudiantes utilizando clases magistrales, estudios de casos, aprendizaje basado en problemas, adaptando el papel de guía a su lado, dirigiendo discusiones o haciendo trabajos de campo. Por tanto se halló que los docentes hacen uso de diversos métodos y que lo significativo es el entorno que se propicie, ajustado a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, se destaca el componente asociado a la relación que se da entre el docente y el alumno, que es característico de profesores que son muy efectivos, así la confianza, la apertura, la sinceridad, el entusiasmo, el respeto y la amabilidad; facilitan el vínculo educativo y el aprendizaje. Los anteriores hallazgos son valiosos para este estudio, para encontrar similitudes en las características de las prácticas docentes de los profesores que son mejor evaluados por los alumnos del CCCEC., en el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.



Del trabajo realizado por Corona (2008), se puede aportar a esta investigación la identificación de los aspectos positivos y buenos de un maestro, teniendo en cuenta factores descriptivos de la conducta de éste, las deficiencias que perciben y el efecto en el aprendizaje del estudiante. Para ello, se establecieron tres variables: académico (conocimiento, dominio de las clases, etc.), didáctica (metodología, razonar, disipar dudas, dinámico, motivador, explica, considera los conocimientos de los estudiantes, etc.), y social (actitudinal, estricto, puntual, responsable, amable, comprensivo, accesible, carismático, gusto por enseñar, etc.).

De acuerdo con el autor, entre los aspectos que hacen que un profesor sea considerado bueno, se destaca: en cuanto a los aspectos sociales, la amabilidad y la puntualidad; en el aspecto académico, los conocimientos, el dominio de los temas y el dominio didáctico, siendo el último el más importante. Paralelamente, las explicaciones claras y las presentaciones bien estructuradas, la paciencia con los estudiantes y su comprensión, así como el control eficaz del aula, son aspectos relativamente importantes en la evaluación para que un profesor sea considerado bueno. En pocas palabras, para el autor, un buen profesor es aquel que tiene un equilibrio ecuánime en sus habilidades académicas, docentes y sociales.

En otro estudio, realizado por Cid, Abellás y Zabalza (2009), el propósito era identificar, hacer visibles, describir y explicar las prácticas de enseñanza que declaran realizar los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. Los resultados indican que, incluso entre los “mejores profesores”, predominan unas prácticas docentes que podrían encuadrarse mayoritariamente, en el enfoque “tradicional de la enseñanza”, centrada en el profesor/ contenido, sin ser esta práctica innovadora. Este hallazgo indica que cada contexto formativo requiere de una práctica de aula

diversa y que no siempre funciona de igual forma para cada grupo de estudiantes por tanto debe ajustarse a las condiciones del auditorio y su contexto.

Estas conclusiones son valiosas por el hecho de que permiten confirmar el postulado planteado en este estudio, en el sentido que no existe un sólo modelo de práctica, sino, por el contrario, se evidencian modelos y enfoques integradores que, a su vez, se reflejan en diversas metodologías de enseñanza. Entre éstas, prevalecen aquellas que permiten la aplicación y solución de problemas reales del entorno laboral y de las exigencias cambiantes del mundo globalizado.

Durante la revisión del estado del arte, se encontraron también otras investigaciones relacionadas con las trayectorias e historias de los docentes y sus prácticas. Así, Álvarez, Porta y Sarasa, (2010), analizaron la vida del docente, incluyendo múltiples componentes de la vida; como son sus experiencias familiares, escolares, su afectividad, sus creencias y valores, sus emociones y demás aspectos que inciden sus significados y formas de comprender la vida. Lo pertinente a esta investigación son los resultados que sugiere el entrelazado de las buenas prácticas con las trayectorias de vida de los docentes.

A través de conversaciones, inquirieron sobre las enseñanzas y experiencias que estos profesores vivenciaron durante su educación y sobre sus propias y memorables guías.

Los elementos que hacen parte de estas investigaciones se retomarán en el presente estudio, puesto que se considera interesante encontrar trazas actuales de las vivencias y de los acompañamientos de actores, en este caso de docentes o figuras. Esto, ya que fueron significativos en la vida y formación de los docentes que hacen parte de la muestra, para intentar

relacionar la forma en que estas experiencias pasadas impactan y caracterizan hoy, sus prácticas. Incluso, estos elementos están asociados de acuerdo al referente que se adoptó en el marco teórico sobre la práctica docente y planteada a partir del análisis de dos dimensiones: personal y didáctica.

Fernández, March & Galcera (2012), indagaron y establecieron ciertos criterios de identificación de lo que son “buenas prácticas” en la enseñanza universitaria. Los resultados arrojaron ideas y percepciones sobre la enseñanza y sobre las propias prácticas. El estudio se centró en dos aspectos fundamentales: ¿qué piensan los docentes universitarios que desarrollan buenas prácticas sobre la enseñanza? y ¿en qué forma y bajo qué modalidades de representación podrían expresarse toda su experiencia y conocimientos, de forma tal que pudiera servir como ejemplificación y marco de referencia para la mejora de la calidad de la docencia universitaria? En ambos casos, los resultados arrojaron un perfil del profesor aparentemente tradicional, centrado en el polo del profesor, más que en el estudiante. Asimismo, se reconocen elementos comunes constitutivos de una docencia de calidad: actitud reflexiva y crítica sobre su práctica, compromiso ético con la tarea docente y la responsabilidad que implica trabajar en la formación de personas, trabajo sistemático y riguroso (planificación, metodología, evaluación), utilización y estrategias para implicar y retar a los estudiantes, entre otros.

Para este trabajo de grado es relevante identificar, de los anteriores estudios, si se encuentran elementos en común de lo que los autores refieren como características de buena docencia; teniendo en cuenta además lo que los teóricos relatan del perfil esperado para enfrentar los retos que la formación permanente y formación para el trabajo del siglo XXI, impone a las prácticas docentes.

## 2.2 Marco Conceptual

De acuerdo con lo descrito en el problema, el interés de esta investigación, es describir la práctica docente de los profesores mejor evaluados por los alumnos, en los programas del CCEC de la Universidad Icesi, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI. Para lograr este propósito se establecieron los temas que se desarrollan a continuación, en congruencia con los interrogantes formulados y en línea con los objetivos, los cuales se convierten en el insumo fundamental para construir el marco teórico que sustenta el objeto de estudio.

El primer tema aborda cómo se entiende la **formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI** y cuál es el **rol del docente** en este modelo de formación. El segundo tema está relacionado con el **perfil del docente y los retos que impone el contexto de la formación permanente y formación para el trabajo del siglo XXI**; qué caracteriza a un buen docente en este contexto, qué debe tener en cuenta el docente en la enseñanza con adultos, desde esta perspectiva de formación y qué retos impone a las prácticas docentes ésta perspectiva de formación. El tercer tema refiere a los **métodos de enseñanza** y responde a los objetivos de identificar; cuáles son los métodos de enseñanza que utilizan los profesores mejor evaluados en el CCEC y seguidamente considerar, la pertinencia de dichos métodos en relación a los retos que impone el modelo. Finalmente, y para dar respuesta al objetivo general que se asume en el marco de esta investigación, se aborda la definición **de práctica docente**; cómo se concibe, qué dimensiones están implícitas en ella y que la caracteriza desde un modelo de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

### **2.2.1 La formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.**

El concepto de educación a lo largo de la vida o educación permanente ha estado asociado, a través de la historia, a una progresiva adaptación al empleo. Sin embargo, en la actualidad, este término ha pasado a ser concebido, según la comisión Delors (1996) como “la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona”. Siendo así, la educación permanente no sólo se refiere a la adquisición de conocimientos, sino además a una formación continua e integral.

Lengrand (1973) argumentó que la educación permanente se sustentaba en la necesidad de asegurar una continuidad en la educación, en la adaptación de programas y métodos a los objetivos particulares y concretos de cada sociedad, en la preparación del ser humano, para un tipo de vida que supone cambios y transformaciones, en una movilización y utilización masiva de todos los medios de formación y de información, más allá de las definiciones tradicionales y de los límites institucionales impuestos a la educación; en una relación estrecha entre los diferentes modos de acción y los objetivos de la educación.

Sanoja (2002) concibe la formación permanente, como proceso integral, que enriquece el proceso de formación inicial, garantizando la calidad y efectividad de la educación. Mientras que Ortega (2005) insiste que con el concepto de educación, a lo largo de la vida, se ha querido dar un nuevo sesgo, una nueva dimensión a la comprensión y a la praxis de lo que la educación debe ser hoy.

En esta línea de ideas, hablar de formación permanente necesariamente nos remite al aprendizaje a lo largo de la vida; tema que hoy, es relevante en las instituciones educativas como respuesta a los desafíos que impone la globalización, la tecnología y el conocimiento. Por

consiguiente, estas demandas transforman el mercado laboral, exigiendo personas con competencias que les permitan responder a las demandas de dicho mercado.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, citado en Imbernón, 1998), manifestó que la formación permanente es un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y las ciencias. En este sentido, Fuguet (2007) manifiesta que la formación permanente, es vista como una vía para solventar la necesidad de actualización de las personas, de una forma más amplia y eficaz que la simple capacitación.

De la misma manera, autores como Brunner, citado por Tünnermann, (2000, p.13), manifiesta que “la sociedad de la información, la net generation, es la que proporciona el entorno inmediato donde se desarrollarán los nuevos escenarios educativos. En esos nuevos escenarios educativos, se introduce el paradigma de la educación permanente, del aprendizaje permanente, puesto que es la que nos permitirá disponer de la llave para ingresar en el nuevo milenio”. En este sentido, se otorga a la formación permanente un escenario para favorecer y vincular la tecnología como elemento transformador del proceso educativo en el siglo XXI.

Barrios (2009) menciona que este tipo de educación se destaca por su relación directa con el mundo profesional, buscando mejorar las competencias técnicas, profesionales, para dar una nueva orientación, evolucionar en actitudes o comportamiento desde la visión integral del ser humano y de participar en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado.

Para el desarrollo de esta investigación se asume que el concepto de educación permanente, comprende el concepto de formación para el trabajo; en este sentido y de acuerdo con Tünnermann (1995), la educación permanente se concibe como un marco globalizador constituido por el aprendizaje formal, no formal e informal, que aspira a la adquisición de conocimientos para alcanzar el máximo desarrollo de la personalidad y de las destrezas profesionales en las diferentes etapas de la vida. En este orden de ideas, el concepto de formación para el trabajo, se retomará dentro de la educación no formal, la cual de acuerdo al autor, hace parte de la formación permanente.

En las Universidades, este término, suele relacionarse con el de formación continua y se orienta principalmente al perfeccionamiento en el ámbito profesional, en estrecha relación con las necesidades de mejoramiento o actualización de los desempeños laborales. Así mismo, es considerado, de acuerdo a lo planteado por Betti et al. (2014), como un elemento dinamizador de las propuestas colectivas para enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y un recurso clave para fortalecer un modelo económico, político, cultural y educativo que ofrezca mecanismos de aprendizaje permanente.

Al igual, Zamudio (2014) argumenta que, en el contexto de las Universidades, el aprendizaje, a lo largo de la vida, comienza siendo predominantemente una estrategia de educación continua y no formal para atender a exigencias de calificación en desempeños ocupacionales. Por tanto, y en línea con lo expresado por el autor, se puede concluir que la educación a lo largo de la vida en la mayoría de las Universidades, se ha concentrado en dar respuesta a estas tendencias dominantes en el mercado: educación continua, educación continuada o programas de extensión universitaria, capacitación para el trabajo; pero

conservando siempre las demandas y relación con las empresas y el mercado, para entender y proveer las necesidades y demandas del sector productivo.

De lo anterior se deduce que la formación permanente y formación para el trabajo se orienta a formar a las personas para su participación activa en una economía, en donde el conocimiento es prioridad en los procesos productivos; y por tanto requiere asumir desde este modelo, mecanismos efectivos para el fortalecimiento de habilidades y reconocimiento de competencias alcanzadas, mediante las experiencias vividas y los saberes adquiridos previamente, para favorecer su vinculación y mantenimiento al mundo laboral.

En el contexto de las reflexiones hasta ahora mencionadas, y desde la función del CCEC de la Universidad Icesi, se entenderá para esta investigación que, la formación permanente y la formación para el trabajo, es aquella que está relacionada a complementar, actualizar, brindar conocimientos, desarrollar competencias y habilidades y formar en aspectos académicos, ajustados a las demandas del contexto y del mercado laboral.

Por tanto, el CCEC contribuye al proceso de formación integral y permanente de las personas, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y de las características de la cultura y el entorno.

Entonces, se deduce que la formación permanente y la formación para el trabajo están delimitada por aspectos sociales, culturales y políticos, los cuales intervienen en el proceso educativo y conllevan a cambios y desafíos en las prácticas educativas. Por consiguiente, se



requiere que el docente asuma un rol que le facilite enfrentar los retos que éste modelo de formación, impone a las prácticas docentes en el marco de la educación para el siglo XXI.

En este sentido, “el educador para el siglo XXI, será un pedagogo-investigador con una honda formación humana y social, de modo que se convierta en agente de cambio de él mismo, de sus alumnos y de la comunidad circundante. [...] La enseñanza se orientará, también, a que el alumno aprenda a trabajar, a investigar, a inventar, a crear y a no seguir memorizando teorías y hechos”. (Recio, 1995, p 8.) Igualmente, el autor refiere que el educador deberá, en este contexto, contar con herramientas teóricas y metodológicas para conocer a profundidad, tanto al medio como a sus educandos, y deberá además, dominar el campo del conocimiento específico para lograr su profundización aplicación y permanente actualización. Además, insiste en que en una educación bajo esta concepción, el educador debe ser un animador o estimulador y deberá trabajar en equipo con sus alumnos para identificar y seleccionar los problemas, para que no memoricen sino que aprendan a utilizar todos los medios de información que el entorno y, sobre todo, la tecnología ofrecen.

Por consiguiente, dentro de su rol, el docente deberá asumir una pedagogía renovadora, activa, liberadora, que fomente la iniciativa, la creatividad y el desarrollo de competencias necesarias en el estudiante, a fin de que pueda afrontar los retos que imponen las demandas laborales y sociales del siglo XXI.

**2.2.2 El perfil del docente y los retos que impone el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo del siglo XXI.**

En el marco de un entorno globalizado y competitivo, los docentes que participan en la formación permanente y la formación para el trabajo; deben enfrentar los cambios y las demandas del mercado, impactadas por la innovación tecnológica que caracteriza el desarrollo del mundo del trabajo y de las profesiones. Lo anterior presupone ciertas características necesarias en el perfil del profesor, para favorecer que su práctica docente responda a los retos que impone este modelo de formación.

Entre las características, Fuguet (2007) menciona que el docente del siglo XXI debe ser una persona con capacidad reflexiva y crítica, innovadora y creativa; con la apertura a escuchar a sus colegas, y que establezca relaciones amenas entre los estudiantes. Asimismo, debe dominar conocimientos especializados en el área sobre la cual formará, lo cual supone la necesidad de tener profesionales con estudios de postgrado o garantizar que manejen conocimientos complementarios a los que poseen los participantes. Además, debe conocer acerca de otras disciplinas relacionadas entre sí para desarrollar conocimientos integrados. En definitiva, se concibe que el docente, como un ser integral, debe ser capaz de interactuar desde el punto de vista personal y profesional con el alumno; y debe propiciar adecuados ambientes de comunicación efectiva.

Knowles (1970), Laforest (1991), Braslavsky (1992), Di Bartolomeo (1997), Vaillant y Marcelo (2001), Montoya (2002), y Sanz Fernández (2002); citados por López et al. (2007), coinciden en que las características del formador en la educación permanente son: a) capacidad de comprensión de intereses, necesidades y expectativas de los educandos adultos y de la dinámica interna de los grupos; b) capacitación en relación con el conocimiento de la psicología del adulto y sobre la forma de responder a su comportamiento; c) conocimiento de métodos,

estrategias e instrumentos de aprendizaje propios de la educación de adultos; d) capacidad para captar, generar y aplicar innovaciones en relación con las técnicas, procedimientos y estrategias de aprendizaje; e) aptitud para que los educandos adultos asuman la responsabilidad de su propio proceso educativo; f) habilidad para estimular a los educandos adultos para que se mantengan en un proceso educativo permanente; g) conocimiento y manejo de las técnicas de comunicación y de las relaciones humanas; h) aptitud para desarrollar el interés y la capacidad de aprender a aprender, aprender a desaprender y estimular la creatividad; i) capacidad de motivación de los adultos en su proceso de aprendizaje; j) aptitud para comprender el contexto socioeconómico, político y cultural en el que tiene lugar la actividad de los adultos.

Del mismo modo, Barth (1990), Delors (1996), Hargreaves (1994), Gimeno (1992), Jung (1994), OCDE (1991), Schon (1992), UNESCO (1990,1998), citados por Torres (1996), resaltan que el “docente deseado” o el “docente eficaz” debe reunir una serie de características que, para efectos de esta investigación, se resaltan las siguientes: ser un profesional competente, agente de cambio, que domine los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza; y que sobre todo seleccione los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo y que comprenda la cultura y la realidad local.

Otro elemento a destacar en el perfil del docente es la experiencia que, según Imbernón (1998), es necesaria para que de esta forma pueda comprender, no sólo a la luz de lo teórico, sino también de lo práctico los problemas con los cuales se enfrentan los estudiantes y ofrecerle herramientas para abordar los problemas y demandas del mercado productivo.

El docente que acompaña procesos de formación permanente y la formación para el trabajo del siglo XXI, debe además de las particularidades mencionadas en su perfil, considerar y tener en cuenta las características propias de la población que, en un alto porcentaje, obedece a personas en edad adulta. Por esto, interesa a esta investigación mencionarlas desde una concepción andragógica de la educación.

En este sentido, Tennant & Pogson (1995, p.69) argumentan que “debido a que la educación de los adultos implica necesariamente un tipo de intervención en la vida de los participantes, por consiguiente, es importante que los educadores reconozcan la naturaleza y los límites de esta intervención y que la sitúe en el contexto del ciclo vital”. En otras palabras, el que aprende es un sujeto variable, y la edad es una de las variables que incide en el proceso de enseñanza aprendizaje; por lo tanto, el docente debe considerar, revisar y ajustar sus prácticas a las necesidades e intereses de la población.

Espinosa (2009) plantea cuatro elementos a considerar en la enseñanza de los adultos. El primero es que cuando las personas maduran, tienden a preferir auto-dirección en su aprendizaje, lo que convierte el rol del profesor en instructor y ello implica apuntar a un proceso de preguntar, analizar y llevar a la toma de decisiones, en lugar de transmitir conocimiento.

El segundo elemento parte de la experiencia de los adultos, que se convierte en una fuente rica de aprendizaje; así la activa participación en ejercicios como discusiones o ejercicios de resolución de problemas, el análisis de esas experiencias y la aplicación a situaciones de trabajo o de su propia vida, deben ser la parte central de la práctica para formar a los adultos. En este sentido, la autora afirma, además, que los adultos aprenden y retienen información más

fácilmente si la pueden relacionar con sus experiencias previas. Por lo anterior, el docente debe considerar en su práctica la importancia del entorno laboral en que se mueve el adulto y, a partir de allí, crear los escenarios de aprendizaje apropiados a estas necesidades de formación.

El tercer elemento, hace referencia a que los adultos están conscientes de la necesidad de aprendizaje generado por eventos reales de la vida diaria; por tanto, las necesidades de aprendizaje de los adultos y sus intereses, son los puntos de inicio y sirven como guías para actividades de capacitación y entrenamiento.

Finalmente, la autora plantea que los adultos aprenden basados en competencias, es decir que quieren aprender una destreza o adquirir conocimientos que puedan aplicar pragmáticamente en circunstancias inmediatas. Las situaciones relacionadas con su trabajo o con su vida son el marco más apropiado para el aprendizaje de los adultos, en lugar de enfocarse en lo académico o en la teoría.

Del mismo modo Ausubel, citado por Briones (2002), argumenta que en los adultos, los conceptos verdaderos, se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el sujeto. Desde estas posturas se infiere que el conocimiento nuevo se construye a partir del existente. El estudiante llega al aula, con una variedad de saberes, destrezas, habilidades, conceptos y creencias previos que influyen significativamente en lo que perciben acerca del ambiente y en cómo organiza e interpreta la información.

De los planteamientos anteriores, y para este estudio, se deduce, entonces, que para enseñar a los adultos, es necesario que el docente cuente con determinadas características personales, profesionales y laborales que van a favorecer su desempeño desde este contexto de formación.

Sumado a ello, el docente deberá considerar lo que alumno trae consigo: conocimientos, experiencias anteriores y saberes previos para convertirlo en la base de partida y de enriquecimiento de la situación de enseñanza - aprendizaje. Además, debe considerar el contexto laboral, así como las expectativas que trae el estudiante, para que a partir de esto, se diseñen los ambientes de aprendizaje necesarios y se ajusten las prácticas de aula desde la intención del docente en el marco de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

Así mismo y teniendo en cuenta que el proceso de formación permanente y formación para el trabajo se ha convertido en una necesidad vital de los adultos para adaptarse constantemente a los cambios de la sociedad globalizada y lograr el desarrollo de competencias que contribuyan a la ejecución más eficaz de su profesión y al incremento productivo de la empresa, es necesario reconocer cuáles son los retos que exige la educación del siglo XXI.

Tünnermann (2000) define dos grandes retos que enfrenta la educación del siglo XXI y que desde esta investigación, se considera deberán ser tenidas en cuenta por el docente que acompaña procesos de formación permanente y formación para el trabajo. El primero, hace referencia a los retos provenientes de la globalización, como proceso pluridimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia, la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etc. La globalización, como factor que condiciona y transforma lo social, impacta la educación, debido a que ésta se constituye en nuestra sociedad como pilar fundamental para el desarrollo económico y social, y principal factor de competitividad. De allí, surgen exigencias del sector productivo, las cuales, por ende, generan nuevas demandas al sistema educativo y atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El mundo globalizado exige entonces que la educación, centre su discurso y oriente las prácticas pedagógicas de los docentes, considerando nuevos elementos como: competencia, flexibilidad, competitividad, evaluación, calidad entre otros. Para Vargas (2001), desde el contexto del mundo globalizado y en el ámbito gerencial, las competencias son características permanentes de las personas, que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o un trabajo, están además, relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad y tienen una relación causal con el rendimiento laboral. Por tanto, el mundo globalizado y tecnológico ha llevado a que la educación esté dirigida a desarrollar competencias para lograr la participación productiva en la sociedad y en línea con las mejoras en el desempeño y la competitividad.

Así mismo, la flexibilidad, entendida desde la existencia de diversos contextos de aprendizaje cómo aquella que favorece nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento y la calidad, en línea con la pertinencia y el impacto de las prácticas pedagógicas en el entorno en donde se desarrollan. Estos dos elementos: calidad y pertinencia, junto con internacionalización, son considerados por la UNESCO como aspectos claves que determinan la posición estratégica de la educación universitaria, en cualquier entorno. (Águila, 2013).

Por consiguiente, el reto profesional del docente de programas de formación permanente y de formación para el trabajo en el siglo XXI, estará orientado a posibilitar a través de sus prácticas pedagógicas, el fortalecimiento y desarrollo de competencias para que el estudiante funcione desde la lógica del mercado, es decir para que exista capacidad de mayor producción en la sociedad. En consecuencia, se espera que el estudiante comprenda, apropie y aplique conocimientos, desarrolle habilidades, aptitudes y destrezas, actitudes y valores y comportamientos, que son requeridos para las condiciones propias de desarrollo económico,

social y las realidades del mercado internacional. En definitiva y por las razones mencionadas, el docente deberá considerar cambios relacionados con la naturaleza del conocimiento, tendencia a conocimientos más integrados, lo que lo lleva a formas más inter y transdisciplinarias de concebir las disciplinas.

Del mismo modo, la globalización ocasiona cambios en los profesionales, por tanto, surgen nuevas profesiones y sub-profesiones cada vez más especializadas; cambios en los espacios del ejercicio de los profesionales; nuevos perfiles profesionales, nuevas competencias, relacionadas con las nuevas tecnologías y nuevas formas de organización institucional. En este sentido, el reto profesional estará asociado a la capacidad del docente para adaptarse a las exigencias del mercado, a la necesidad de profundizar conocimientos, mejorar sus competencias y a abrirse a nuevos conocimientos de otras áreas o ciencias que antes eran desconocidas para él.

El segundo reto que enfrenta la educación superior está asociado a la naturaleza del conocimiento contemporáneo, pues cada día se torna acelerado, complejo y tendente a lo obsoleto. Por esta razón, es necesario que las personas desarrollen la capacidad de aprender a lo largo de la vida; es decir, que realicen acciones formativas continuas, ya sea a través de agentes externos o mediante el autoaprendizaje, de manera que puedan afrontar con éxitos las exigencias de la sociedad contemporánea.

Más aún, la globalización exige disponer de mayor cantidad de información y conocimiento en el menor tiempo. El conocimiento se convierte en objeto de poder y riqueza, y es por ello, que el estudiante es reconocido por el dominio de conocimiento e información que posee. El reto está en imponer la interdisciplinariedad como la manera adecuada de dar respuesta



a esa complejidad y demanda, así, el docente deberá conocer e integrar a sus prácticas la propuesta de otras disciplinas, relacionadas entre sí y con vínculos previamente establecidos, para desarrollar conocimientos integrados.

En consecuencia, los retos mencionados imponen a las prácticas docentes, considerar y favorecer ambientes y métodos necesarios para el despliegue de competencias requeridas en el campo profesional, que responda a las consecuencias de las nuevas tecnologías, tal como fue mencionado en el informe de Delors (1996) pero que además, dé respuesta a las demandas de destrezas para el trabajo, como a las necesidades de cambio de las organizaciones, en donde las presiones por los puestos de trabajo son cada vez más cualificadas y competitivas.

### **2.2.3 Métodos de enseñanza utilizados en la práctica docente en la formación permanente y la formación para el trabajo.**

Un aspecto fundamental que se desarrolla en esta investigación corresponde a la descripción y análisis de los métodos de enseñanza que utilizan los docentes mejor evaluados en los cursos del CCEC. Para ello, fue pertinente en un primer momento definir, qué se entiende por estrategias docentes y métodos de enseñanza, para luego caracterizar los métodos más utilizados en el contexto de formación permanente y la formación para el trabajo.

Montes y Machado (2011) plantean que una estrategia docente puede ser considerada como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso educativo. Asimismo, expresan la intencionalidad de las acciones que guían la selección de métodos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el acto

educativo, las características de los estudiantes, la naturaleza del conocimiento objeto de estudio, las competencias a desarrollar y los recursos que se tienen.

Entre las cualidades esenciales de las estrategias docentes se destacan la contextualización, la secuenciación de las acciones y la flexibilidad. Es por ello que se consideran como condiciones inherentes a la estrategia: la correspondencia estricta y la interrelación dialéctica entre recursos y acciones, así como la selección y la combinación secuenciada de métodos y procedimientos didácticos, en correspondencia con los componentes del proceso docente-educativo y el doble control, para determinar su efectividad y para emprender su mejoramiento. Rodríguez (Montes & Machado, 2011, p. 482)

Respecto a lo planteado, se puede decir que una estrategia docente necesita estar alineada con los elementos del currículo: objetivos, contenidos, recursos, métodos y evaluación, de manera que se pueda establecer las acciones que guíen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Es importante mencionar que las estrategias docentes incluyen, no solo las acciones que debe realizar el estudiante, sino también las que debe realizar el docente, es decir, que la organización y dirección de las actividades de aprendizaje necesitan ser diseñadas a partir de las siguientes etapas: orientación, ejecución y evaluación. La evaluación se convierte en un elemento fundamental, puesto que permite determinar la efectividad de la estrategia y su continuo mejoramiento.

Las estrategias docentes se apoyan en las diferentes teorías del aprendizaje: conductista, cognitivista, humanista, constructivista, entre otras. Cada una de éstas aportan aspectos, como el carácter activo o pasivo del sujeto que aprende, la valoración de los saberes previos, la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo, la influencia del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, y la importancia del trabajo individual y el colectivo.

El método de enseñanza se puede definir como “el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos, que tiene sentido como un todo y que responde a una denominación conocida y compartida por la comunidad científica” (González 2012, p. 96). Es posible plantear que la relación entre el docente, el estudiante y el saber objeto de estudio, está mediada por el método. La elección de los métodos que los docentes utilizan para cumplir con el propósito educativo está determinada en gran medida por la concepción de enseñanza y aprendizaje que se tiene. Esto es, que el papel activo o pasivo que cumpla el docente y el estudiante dentro y fuera del aula dependerá de cómo se entiende el proceso de enseñar y aprender.

El término de estrategia docente y método de enseñanza tiende a ser utilizado sin diferencia; no obstante, es pertinente aclarar que el método se diferencia de la estrategia porque tiene un carácter práctico y operativo. En contraste, la estrategia tiene un carácter global y de planificación de la secuencia de acciones que se utilizarán en el proceso educativo para el alcance de los objetivos de aprendizaje.

En el contexto de educación continua, es necesario que los métodos y estrategias utilizadas por el docente, se enfoquen a que el estudiante sea participante activo y responsable del proceso.

Además, se debe favorecer la motivación a partir de la utilización de situaciones reales, la autonomía y el trabajo grupal. También, es necesario que el docente tenga un conocimiento del contexto e intereses de los estudiantes, de manera tal que pueda revisar continuamente los contenidos y referentes, para proporcionar a los estudiantes información actualizada y de interés, así como los aportes que otros sectores, distintos al educativo, pueden favorecer la clase. En este sentido, para el contexto de la formación permanente y formación para el trabajo, son relevantes las situaciones propias de las empresas y el contexto laboral.

Entre los métodos más utilizados en el contexto de educación continua se encuentra: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, entre otros. El aprendizaje basado en problemas es un método de trabajo activo, centrado en el aprendizaje, en la investigación y la reflexión donde los estudiantes a partir de un problema identifican las necesidades de aprendizaje, buscan la información para comprender, analizar y resolver el problema con la orientación del profesor.

En el método de aprendizaje basado en problemas, los estudiantes participan en la adquisición del conocimiento, la actividad gira en torno a la discusión y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre la solución de problemas que son seleccionados o diseñados por el profesor. La solución de problemas genera conocimientos, estimula el autoaprendizaje, la argumentación y la toma de decisiones, favorece el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo. (Montes & Machado, 2011, p. 485)

El método de aprendizaje basado en proyectos es un método activo, en donde los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que parten de situaciones reales. De esta manera, la construcción del conocimiento tiene un sentido y significado, puesto que se acerca a una realidad concreta desde el ámbito académico. En esta experiencia, el estudiante aplica el conocimiento en un producto dirigido a satisfacer una necesidad social, lo cual le permite no solo desarrollar capacidades y habilidades, sino también actitudes y valores.

El aprendizaje basado en proyectos es un método que permite un proceso permanente de reflexión, parte de enfrentar a los alumnos a situaciones reales que los llevan a comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven. Con la realización del proyecto, el alumno debe discutir ideas, tomar decisiones, evaluar la puesta en práctica de la idea del proyecto, siempre sobre la base de una planificación de los pasos a seguir. Además, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera autónoma y favorece un aprendizaje contextualizado y vivencial. (Montes y Machado, 2011, p. 485)

El método de caso es un método de trabajo activo que posibilita a los estudiantes analizar situaciones de la vida real a las que puede estar enfrentado en su ejercicio profesional. El principal objetivo de este método es la capacitación práctica para la solución de problemas concretos.

El método de casos parte de la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas. El caso se propone a un grupo para que individual y colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender y contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado o en soporte informático o audiovisual. Generalmente, plantea problemas que no tienen una única solución, por lo que favorece la comprensión de los problemas divergentes y la adopción de diferentes soluciones mediante la reflexión y el consenso. (Montes & Machado, 2011, p. 485)

En síntesis, la formación permanente y la formación para el trabajo del siglo XXI impone a los docentes prácticas y métodos que desarrollen habilidades y promuevan la innovación, preparación al cambio permanente y la solución de problemas que se ajusten a la realidad del entorno laboral, para así competir en el conocimiento globalizado, buscando lograr una formación más integrada al trabajo productivo.

#### **2.2.4 La práctica docente en la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.**

La práctica educativa es el elemento fundamental que define la razón de ser maestro. Por tanto, no puede ser reducida a la aplicación de técnicas de enseñanza, sino que se refiere a la actividad intencionada del maestro para lograr el aprendizaje de los saberes. Este concepto ha sido estudiado por autores como Gimeno (1988), Carr (1996), Huberman (1998), Robinson &

Kuin (1999), Fierro, Fortoul & Rosas (1999), entre otros. Cada uno lo ha definido a partir de un enfoque epistemológico y pedagógico particular, algunas de estas definiciones se presentan a continuación:

“La práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en que se regula la educación” (Gimeno, citado por Diker & Terigi, 1997, p.120). Esta definición permite reconocer la naturaleza social de la práctica, que está condicionada por las tradiciones, creencias, conocimientos y valores predominantes en cada cultura. Al realizarse la práctica dentro de un contexto institucional, las interacciones entre el docente y el estudiante en el proceso educativo son afectadas, no solo por los conocimientos disciplinares, didácticos y pedagógicos del docente, sino también por la realidad social, política, cultural y económica en la que está inmersa la escuela en cada momento histórico. Esto permite reconocer el carácter complejo que subyace a la práctica educativa.

En la práctica educativa se pueden identificar factores subjetivos y objetivos que le dan el carácter complejo. Respecto al primer factor, se puede mencionar la formación previa, experiencia, la motivación, los valores, la ideología de cada docente; los factores objetivos hacen referencia a los contextos socioculturales e institucionales en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es posible afirmar que el lugar desde el cual el docente piensa la educación y el reconocimiento del contexto, es determinante en la forma como orienta y materializa su práctica de enseñanza.

La práctica pedagógica también puede ser comprendida como un “proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en los campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (Huberman, 1998, p.25). En esta definición se identifica de nuevo el carácter social de la práctica, donde es fundamental el reconocimiento de las interacciones entre los participantes del proceso educativo (maestro-estudiante) en un espacio (aula) y con una finalidad específica, la formación del sujeto para su participación en la sociedad.

Carr (1996) plantea que la práctica educativa es una actividad intencionada que tiene un sentido y significado enmarcada en un plano individual, social, histórico y político. El plano individual hace referencia a la intención del sujeto que enseña. El plano social está relacionado a que la práctica involucra a otros sujetos, quienes interpretan las intenciones del hacer en el aula. El plano histórico considera que la práctica está ligada con las tradiciones educativas de una cultura. Finalmente, el plano político hace referencia a que la práctica está influenciada por las relaciones de poder que se establecen tanto dentro como fuera del aula.

La práctica educativa también puede ser conceptualizada como un conjunto de soluciones rutinarias al problema de cómo enseñar. Respecto a esto, autores como Robinson y Kuin definen la práctica como “un proceso de solución de problemas en el que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean” (Gómez, 2008, p.31). En esta definición el conocimiento del profesor utilizado en la práctica está determinado por variables



como la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que enseña y el saber pedagógico y didáctico que ha construido a través de su proceso de formación y experiencia.

Hasta el momento, las definiciones presentadas sobre la práctica docente permiten identificar de manera general que este concepto, está referido al conjunto de acciones y decisiones que el docente asume cuando acepta la responsabilidad de llevar a cabo el acto educativo. Cabe resaltar que existen otras formas de nombrar lo que el maestro hace en el aula, como lo son: práctica pedagógica, práctica docente, o práctica profesional, dependiendo de la perspectiva teórica elegida. Para efecto de esta investigación asumiremos el concepto de práctica educativa, referida a la acción desarrollada por el docente en aula centrada en el proceso de enseñanza que realiza en función de los objetivos de aprendizaje de los alumnos, es decir, que será pensada específicamente como práctica docente.

Del mismo modo, la definición de práctica considerada, es la propuesta por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), quienes plantean que la práctica docente corresponde a una “praxis, social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los participantes del proceso educativo y de los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro”. (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.21). En esta definición el concepto de práctica como praxis, remite a una “acción reflexiva, en donde la teoría y práctica se constituyen mutuamente, ya que guardan una relación dialéctica” (Carr & Kemmis, citado por Fierro, Fortoul & Rosas 1999, p.52)

Se elige esta definición ya que permite reconocer que la práctica de un docente es un proceso complejo, que va más allá de la acción técnica y que busca transmitir unos contenidos impuestos y ordenados de manera sistemática en el currículo. La práctica es pensada desde una reflexión crítica del conjunto de acciones que realiza el docente para lograr la apropiación de los saberes en los estudiantes. En este sentido, la práctica asume una función de mediación entre el proyecto curricular y los estudiantes como participantes activos del proceso educativo. Además, la reflexión crítica de la acción del docente está fundamentada en el análisis sobre la finalidad de la educación, las condiciones propicias para la enseñanza, la manera como aprende un sujeto, la naturaleza del conocimiento, la identidad docente y los problemas sociales, culturales, políticos que intervienen en el proceso educativo.

En el marco de esta investigación, la reflexión sobre la práctica docente es planteada a partir del análisis de dos dimensiones: personal y didáctica. La dimensión personal hace referencia a la práctica docente como una práctica humana; por lo tanto, el docente es reconocido como un individuo que tiene una historia, unos intereses y una forma de representar el mundo. Es imposible comprender la intencionalidad de una práctica por fuera del reconocimiento del docente como un sujeto histórico, en donde se entrelaza su vida personal y su trayectoria profesional. En ésta, hay un aspecto clave para la comprensión de la práctica docente, el cual corresponde a los aspectos afectivos y emocionales, en relación al proceso de construcción de la identidad docente.

Para el psicoanálisis la construcción de la identidad es el resultado del conjunto de identificaciones que una persona va incorporando a lo largo de su historia; en dicho proceso se toman rasgos del carácter de las personas que hemos admirado, idealizado y

hasta temido. De esta manera, en muchos casos los docentes universitarios han constituido su práctica educativa a partir de la introyección<sup>1</sup> de los roles de los maestros que durante su vida jugaron un papel determinante, que resultaron ser modelos funcionales y que les proporcionaron un modelo empírico sobre cómo actuar. (Guzmán & Quimbayo, 2012, p. 41)

Reconociendo que la identidad es el resultado de las interacciones y experiencias vividas por las personas a lo largo de la vida, especialmente en aquellas que han dejado un impacto emocional, es necesario comprender que en la construcción de la identidad docente, las primeras experiencias docentes contienen una gran carga emocional, lo cual va perfilando el estilo de enseñanza. Esto se puede plantear debido a que muchos de los docentes universitarios son profesionales de áreas distintas a la educación, por lo tanto, tiene una escasa preparación pedagógica. La mayoría de los profesores universitarios tiene una excelente formación desde el campo disciplinar, sin embargo, esto no es suficiente para lograr una enseñanza de calidad, ni para garantizar el aprendizaje de los estudiantes.

La identidad docente se vuelve importante en el ejercicio pedagógico porque a partir de ella el docente organiza su experiencia social, y se relaciona consigo mismo y con los demás, de acuerdo con las creencias y actitudes correspondientes a su profesión. En la determinación del estilo pedagógico, la identidad con la profesión docente es una variable que influye en la coherencia entre el pensamiento y la acción, manifestada en el

---

<sup>1</sup> La **Psicología Gestalt** define la introyección como la función psíquica mediante la que una persona incorpora a su estructura mental y emocional los elementos del ambiente familiar y social en el que le tocó vivir. Estos elementos suelen ser idearios, formas de conducta y definiciones implícitas del ser humano y de sus relaciones interpersonales. Tomado de <http://psicologosenmadrid.eu>.

conjunto de decisiones tomadas y en la calidad de las acciones realizadas. (Guzmán & Quimbayo, 2012, p. 25)

El estilo pedagógico del docente refleja la forma característica de pensar el proceso educativo y de llevar a cabo la práctica a partir de los conocimientos, experiencias, actitudes, sentimientos y valores que ha logrado construir el docente a lo largo de su vida. Así, el estilo pedagógico se convierte en el medio a través del cual el docente orienta su labor, se interrelaciona con sus estudiantes, y le da un sentido y significado a su práctica dentro de un contexto específico.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación se centra en la descripción de las prácticas de aula de los docentes que obtienen mejores evaluaciones por parte de sus alumnos en los cursos del CCEC, es necesario identificar que la dimensión didáctica, se convierte en elemento fundamental para comprender y analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta dimensión permite estudiar las interacciones que se dan entre el docente, el estudiante y los saberes.

Fierro, Fortoul & Rosas (1999) plantean que la dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que a través de los procesos de enseñanza, orienta dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos los estudiantes, construyan su propio conocimiento. Esta dimensión se centra en la forma de organización, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las decisiones sobre las acciones metodológicas del docente. Del conjunto de decisiones y prácticas de los docentes, dependerá que el proceso educativo no se quede reducido a la transmisión y

repetición de la información, sino que se convierta en una experiencia constructiva y enriquecedora.

Reconociendo que la función del maestro es organizar y facilitar el acceso al conocimiento para que los estudiantes se apropien de él y lo utilicen en contextos diferentes, se considera apropiado realizar una reflexión sobre la forma como el docente concibe el conocimiento, como organiza el proceso de enseñanza, como comprende el proceso de aprendizaje en los estudiantes, las estrategias de enseñanza y los instrumento de evaluación que utiliza.

La práctica educativa realizada por los docentes en el contexto de educación continua, puede ser comprendida a partir del análisis desde la dimensión didáctica; siempre y cuando, se reconozca que la didáctica no está reducida a técnicas y recursos que utiliza el docente para transmitir los contenidos de enseñanza, sino que implica el saber disciplinar objeto de estudio, un saber hacer (estrategias de enseñanza) y las formas de comunicación del conocimiento.

El saber disciplinar en la didáctica involucra los supuestos epistemológicos, la posición que se asume frente a la construcción y la evolución del conocimiento y a su aprendizaje, desde la especificidad de los objetos de conocimientos de las disciplinas y profesiones. En este sentido, tiene que ver con el saber del profesor y el saber del estudiante. El saber del profesor hace referencia, de una parte, al dominio de la disciplina que enseña y al desarrollo de las capacidades para investigar y para construir conocimiento en el campo específico en el que realiza la labor docente, a sus ideas acerca del conocimiento científico, su naturaleza y su relación con otros conocimientos, así como al contenido que es compartido con los estudiantes tanto como los hechos,

teorías, argumentaciones e ideas del tema que enseña (Callejas, Corredor & Valencia, 2002, p.122)

Respecto de lo planteado, se puede afirmar que el docente necesita tener una comprensión profunda de su disciplina y una gran experiencia en el campo real de aplicación de su disciplina, de manera que pueda ser compartida con sus estudiantes para que éstos logren comprender la puesta en acción de la teoría en las situaciones reales.

El saber hacer en la didáctica es referido a que la docencia universitaria debe fundamentarse en un sistema metodológico que sea coherente con los intereses y necesidades de los estudiantes y el saber que se enseña, con el fin de generar situaciones de aprendizaje formativas y transformadoras en las cuales los estudiantes se comprometan con su estudio y construyan actitudes que les permitan enfrentar los retos de su profesión o disciplina. El diseño y desarrollo de estrategias de enseñanza, trasciende las decisiones aleatorias para configurarse como un conocimiento propio y singular de cada área, en el cual se integra y adquiere sentido la didáctica del saber, el currículo de formación y los problemas sociales y culturales pertinentes para ser trabajados por los estudiantes en su contexto, involucrando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las disciplinas y profesiones. (Callejas, Corredor & Valencia, 2002, p.123)

El saber hacer en la didáctica permite reconocer que la comprensión y dominio del saber disciplinar y la variedad de experiencias no son suficientes para desempeñar la docencia universitaria de manera satisfactoria, sino que se necesita tener un saber pedagógico y didáctico

que le permita al docente diseñar las situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta la naturaleza de la disciplina objeto de estudio, la forma como aprenden los sujetos, los intereses, necesidades y las competencias a desarrollar según el proyecto educativo de cada institución. Incluso, permite comprender que no existe un método de enseñanza mejor que otro, sino que depende de la finalidad y tipo de aprendizaje que se quiera enfatizar. Por tal razón, es responsabilidad del docente seleccionar el más ajustado al contexto para llevar a cabo el acto educativo de manera exitosa.

En la didáctica un elemento central que debe ser analizado para llevar a cabo la práctica educativa corresponde a la comunicación didáctica. Ésta hace referencia a las interacciones que se dan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las cuales los participantes se reconocen como interlocutores para el intercambio de significados y experiencias de manera activa en contextos comunicativos. Es necesario que los procesos de enseñanza en la universidad se realicen desde un enfoque socio-comunicativo, para que de esta manera se puedan formar ciudadanos con sentido crítico y reflexivo.

Ver la enseñanza como una realidad socio-comunicativa, implica entonces, plantear una práctica educativa apoyada en procesos comunicativos y generadora de acciones transformadoras para la formación de los estudiantes. Es decir, implica la construcción de un modelo didáctico, configurador de espacios de diálogo, reciprocidad y clarificación permanente para comprender las disciplinas que constituyen la profesionalización. La práctica interactiva de la enseñanza universitaria requiere espacios muy cercanos a los estudiantes, a su cultura y necesidades, promoviendo

nuevas expectativas el sentido de saber de las disciplinas y profesiones. (Callejas, Corredor & Valencia, 2002, p.124)

Lo planteado anteriormente, permite comprender que la enseñanza debe ser pensada a partir del reconocimiento de la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, de manera que se establezca una relación dialógica para la construcción del conocimiento.

Para finalizar, se rescata que el análisis de la práctica docente, a partir de las dimensiones personal y didáctica, posibilita comprender dos elementos centrales. El primero se refiere a cómo el docente significa y da sentido a su quehacer pedagógico desde las experiencias sociales, personales y emocionales, con las cuales construye su identidad docente y estilo pedagógico. El segundo elemento se centra en el reconocimiento del conjunto de estrategias didácticas que el docente utiliza en relación a los saberes, los intereses, las necesidades y el contexto en que se desarrolla el acto educativo.

El análisis y reflexión sobre la práctica educativa se convierte en un instrumento fundamental para comprender y transformar el proceso educativo, de manera que se forme sujetos competentes que participen de manera efectiva en el mundo globalizado. La sociedad actual requiere que el docente sea un profesional con una sólida formación disciplinar, que promueva y facilite el aprendizaje, que reconozca la función social que cumple como formador y que tenga un sentido crítico y reflexivo sobre su práctica docente. Solo así puede estar en construcción de su quehacer docente.



## CAPÍTULO III

### 3. MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 tipo de investigación

El estudio que se realizó corresponde a un estudio descriptivo. La elección de este tipo de estudio obedece a que facilita describir situaciones y eventos. Es decir, cómo es y se manifiesta determinado fenómeno; en este caso, las prácticas docentes de los profesores mejor evaluados de CCEC de la Universidad Icesi, desde el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo del siglo XXI.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2007), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes, características, rasgos y perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos, procesos o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Así, el alcance de esta investigación descriptiva se dio en la medida en que se pudo mostrar con precisión, algunas dimensiones de lo que declaran los profesores sobre su práctica docente.

Para Grajales (2000), los estudios descriptivos trabajan sobre las realidades y los hechos de los sujetos o situaciones abordadas, para luego realizar la interpretación correspondiente, de acuerdo a los resultados de medición de los conceptos o variables del fenómeno investigado.

Asimismo, el estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, debido a que se basó en métodos de recolección de datos, no estandarizados, ni completamente predeterminados, como el relato biográfico, la entrevista y la observación. Por tanto, la recolección de datos consistió en

obtener las perspectivas y puntos de vista de los docentes, sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos, asociados a su práctica docente.

El enfoque cualitativo permitió, además, indagar cuestiones abiertas y recoger datos, los cuales fueron expresados y registrados mediante las técnicas mencionadas, para reconocer las características acerca de las prácticas de aula, que se incorporan en el objetivo general, el cual busca describir la práctica docente de los profesores del CCEC de la Universidad Icesi que obtienen las mejores evaluaciones de sus alumnos, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

Igualmente, se consideraron a los docentes en los espacios en que interactúan y los escenarios en los que dicha interacción tiene lugar, como un todo integral, con una lógica de funcionamiento y de significación. (Hernández, Fernández & Baptista, (2007).

Del mismo modo, y según Martínez (2007), se optó por este enfoque de carácter cualitativo porque permite analizar, no sólo los productos, hechos o conductas observables, sino también los procesos no directamente observables que dan lugar a dichos productos. Verbigracia, las percepciones, creencias, vivencias, interpretaciones, significados, valores, que los sujetos otorgan a los hechos y a las situaciones reales.

### **3.2 Sujetos**

Por ser una investigación cualitativa, se optó por una muestra no probabilística, por tanto no se pretende con los hallazgos, hacer una generalización en términos de probabilidad. Para este

caso, la elección de los docentes dependió de razones relacionadas con las características de investigación y, además, fueron seleccionados de acuerdo con los criterios que se exponen a continuación:

- Docentes que participaron en al menos diez diplomados de la Facultad de Ciencias administrativas y económicas durante el segundo semestre del 2014 y el primer semestre del año 2015.
- Docentes que obtuvieron 100% de nivel de satisfacción del cliente en las evaluaciones que hacen los estudiantes. (Anexo Nro. 1)
- Docentes que tuvieron buenos comentarios por parte de los estudiantes en las evaluaciones consolidadas. (Anexo Nro. 2)
- Docentes con mínimo 10 años de experiencia como profesores.

En un segundo momento, se establecieron igualdad en los siguientes criterios para ser seleccionados: representación en género, vinculación contractual con la universidad: docentes por honorarios y docentes de tiempo completo y nivel de formación: docentes con título de doctorado y docentes con título de maestría. Estos criterios fueron seleccionados teniendo en cuenta que en el CCEC de la universidad Icesi, se contratan docentes, independiente de la relación contractual con la universidad y de la formación académica.

Finalmente, los sujetos objeto de estudio de esta investigación, fueron seis docentes que cumplieron todos los criterios establecidos para la selección de la muestra y que por conveniencia, son significativos para la pretensión de la misma.

### **3.3 Técnicas**

Para identificar y describir las prácticas de aula de los docentes, y por ser pertinentes para realizar la investigación cualitativa, se utilizaron tres técnicas a saber: el relato biográfico, la entrevista y, como complemento, la observación de clase, a través del registro fílmico.

El uso de estas tres técnicas hace referencia al método de triangulación como una alternativa para aumentar la fortaleza y calidad de un estudio cualitativo. Dentro del marco de esta investigación, la triangulación comprendió el uso de varias estrategias para estudiar un mismo fenómeno. En el caso específico de las prácticas docentes, este método fue útil porque permitió identificar las diferentes maneras de cómo se observa este fenómeno. (Okuda & Gómez, 2005).

#### **3.3.1 Relato biográfico**

En esta investigación se le solicitó a los docentes que hacen parte de la muestra, que compartieran su historia y experiencias como estudiantes, respecto a los docentes que más recordaban y a las preocupaciones durante las primeras experiencias como docente. Igualmente se les pidió que escribieran acerca de los acontecimientos que a su juicio los habían marcado y habían contribuido a su decisión de ser docente. Con el uso de ésta técnica fue posible comprender, la identidad docente en relación al impacto de sus experiencias de formación y a las primeras experiencias como tal. Igualmente, permitió conocer realidades sociales desde los propios actores individuales, a partir de la narración que hacen de ella.

El relato biográfico se concibe como una técnica de investigación cualitativa que se utiliza para describir exhaustivamente la experiencia vivida por una sola persona o un grupo reducido de personas. (Begoña, González & Amezcua, 2013.) En este caso obedeció a seis docentes, y por tanto, se pretendió ampliar el grado de comprensión de la realidad, basándose en las percepciones, expectativas, emociones y opiniones de los profesores, acerca de su práctica docente.

Para Sanz (2005, p. 23), esta técnica obedece al “relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió”. Al obtener una narrativa de los acontecimientos que él considera significativos y a través de la cual se delinean las relaciones con los miembros del grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, se espera describir lo que hace el docente acerca de sus prácticas y captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido.

En este mismo sentido, Demarais (2009) manifiesta que desde la perspectiva biográfica, además de la evaluación subjetiva del acontecimiento por el sujeto-actor, la trayectoria de vida dependerá sobretodo de la calidad y de la especificidad de la intensidad de los acontecimientos, de la repetición de los mismos y del momento particular de éstos en la historia del sujeto-actor, asociada a su ciclo de vida. Así, cada sujeto-actor reacciona a los acontecimientos y reorganiza su vida, transformando sus prácticas y conjuntamente sus representaciones

Por tanto, además de los acontecimientos importantes en los distintos espacios sociales en los que está involucrado el sujeto-actor, son las condiciones de vida de los sujetos-actores las que

estructuran su trayectoria biográfica, por consiguiente , cómo técnica, es valiosa para esta investigación porque de acuerdo al autor, se puede definir lo que deriva a la vez de la singularidad del sujeto-actor, en este caso el docente y de los espacios socioculturales que lo formaron.

Asimismo, desde la perspectiva biográfica, se asume que el ser humano es un sujeto histórico en desarrollo y, como señala Bertaux (1976, p.3), “el relato de una historia vivida remite enseguida a la realidad histórica, que comprende no solamente la sucesión de situaciones objetivas del sujeto, sino también la manera como las ha vivido, es decir, percibido, evaluado y actuando sobre el momento; al igual que los acontecimientos de su trayectoria”.

Entonces, la primera información que se le solicitó a los docentes fue el relato biográfico, para lo cual se brindaron algunos elementos guía para la elaboración del mismo. (Anexo Nro. 3) Adicional, uno de los docentes, adjuntó otros documentos, como relatos y ensayos sobre su historia docente (Anexo Nro. 4). Según Restrepo (2002) los relatos de informantes se utilizan también como medio de potenciar su comprensión de los fenómenos sociales estudiados, de dar la palabra a las preocupaciones de los actores sociales y de las formas como ellos constituyen los significados de sus acciones.

De ésta forma, se juntó la revisión documental de autobiografías con narraciones personales, que, en este caso, se solicitaron como fuentes documentales personales a los docentes, para intentar dar sentido y significación a sus propias vidas durante su trayectoria docente.

### **3.3.2 Entrevista**

La técnica de entrevista en profundidad, para este estudio, fue entendida como una práctica discursiva que remite a la acción, o de manera más precisa, se puede entender como una interacción, situada y contextualizada, donde se genera una relación constantemente negociada y son alternos diversos posicionamientos, por medio de los cuales, se pueden identificar sentidos y la construcción de versiones de la realidad. (Spink, 1998).

Esta técnica fue escogida porque, además, es uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, en donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar, sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. (Troncoso, 2012).

De esta manera, y de acuerdo con el autor, ésta técnica se utilizó, pues es idónea para abordar y conocer un problema a partir de la explicitación desde la perspectiva de los participantes. Es decir, la manera como los docentes conciben, interpretan y significan en la práctica educativa, el fenómeno estudiado. Asimismo, se consideró útil para comprender el sentido que las personas tienen del cotidiano, las actividades diarias, los motivos, los significados, las emociones y las reacciones de las personas.

Para Martínez (2007) la entrevista persigue recoger información precisa sobre aspectos subjetivos de las personas: opiniones, emociones, argumentos, preocupaciones, dudas, etc., que son aspectos muy vinculados a la acción educativa. En esta investigación y como se mencionó, se optó por la técnica entrevista para recoger la información que sobre las prácticas docentes,

declararon los profesores y así complementar la información obtenida con otros procedimientos, como fue el relato biográfico y la observación de clase. Este procedimiento permitió analizar también, la validez de la información obtenida a través del procedimiento denominado triangulación de métodos.

La modalidad utilizada fue una entrevista estandarizada, la cual permite organizar y formalizar el proceso de recolección de la información. (Bonilla & Castro, 2005). Para elaborar la entrevista, se plantearon las preguntas en relación con las categorías que actuaron como elementos guía para la formulación de las preguntas, específicamente dimensión personal y dimensión didáctica. (Anexo Nro. 5) Por esta razón, fue necesario conocer las opiniones y vivencias personales y subjetivas de los mismos sobre un tema o hecho concreto, en este caso sus prácticas docentes; y se indagó acerca de las interacciones y experiencias vividas por ellos a lo largo de la vida, su historia como estudiante, los docentes que más recuerdan, las preocupaciones durante las primeras experiencias como docente, su trayectoria, formación, experiencial laboral y su quehacer actual, prácticas, metodologías, recursos que utiliza en clase, entre otros.

Posteriormente, se hizo un piloto con dos docentes y se aplicó la entrevista para validar su comprensión. Seguidamente, mediante un correo electrónico, se acordó con los docentes la fecha para aplicación de la entrevista. Su aplicación tuvo en promedio de duración una hora y media. Así mismo y para llevarse a cabo, se tuvo en cuenta un espacio apropiado sin interferencia y además se pidió permiso a los docentes para grabar las respuestas.



### **3.3.3 Observación**

Como complemento a lo que declararon los docentes acerca de sus prácticas, se utilizó la técnica de observación de clase a partir del registro fílmico de la misma. La observación no participante, permitió recoger información sobre el objeto que se tomó en consideración y específicamente asociada a los métodos que los docentes utilizan en clase, para así dar respuesta al objetivo específico que intentó describir los métodos de enseñanza que utilizan los profesores mejor evaluados en el CCEC.

De acuerdo con los planteamientos de Bell (2002, p .23), la técnica de observación, en este caso a través de la filmación de clase, “puede ser más fiable que lo que las personas digan y puede ser especialmente útil, para descubrir si las personas hacen lo que dicen hacer, o si se comportan como dicen comportarse”. Adicional, la técnica en mención, permitió recoger datos e información en hechos y realidades sociales presentes, en donde la gente desarrolló normalmente sus actividades; es por esta razón que se hizo la filmación durante el desarrollo de las clases en los diplomados, previo consentimiento del docente y de los estudiantes.

Para esta investigación, la técnica de observación como procedimiento para recoger información, se entendió como el acto de mirar atentamente algo sin modificarlo, con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener conclusiones.

Para la observación de clase se acordó utilizar la filmación. Para ello, se programó con cada docente, de acuerdo al cronograma de diplomados. De la misma manera, se contó con el permiso de los estudiantes y se les explicó la intencionalidad de la misma. Durante la filmación, no hubo participación directa del investigador con el fin de no alterar el comportamiento del

docente en el aula de clase. Para registrar la información, se utilizó una guía de observación de los procesos de aula. (Anexo Nro. 6)

### **3.4 Metodología**

Para el análisis de resultados, se partió del cuadro de categorías, (Anexo Nro. 7) el cual fue analizado por medio del Atlas Ti versión 7.0. Esta herramienta tecnológica permitió integrar toda la información recogida en las entrevistas y a partir de las categorías definidas (siete en total) se consolidó la base para la elaboración del abordaje de la información: sistematización y análisis. Para ello se establecieron unidades de análisis que permitieron representar los segmentos del contenido de los mensajes que fueron caracterizados e individualizados y posteriormente facilitaron categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. (Hernández, 1994).

Los resultados también fueron documentados con lo encontrado en las narraciones biográficas que ofrecieron información personal de los docentes, así como materiales personales, como ensayos u otras fuentes orales que manifiestan, las historias vividas y cómo ellas han incidido en sus prácticas de aula. De igual forma el registro obtenido a través de la observación de clase, complementó los hallazgos encontrados.



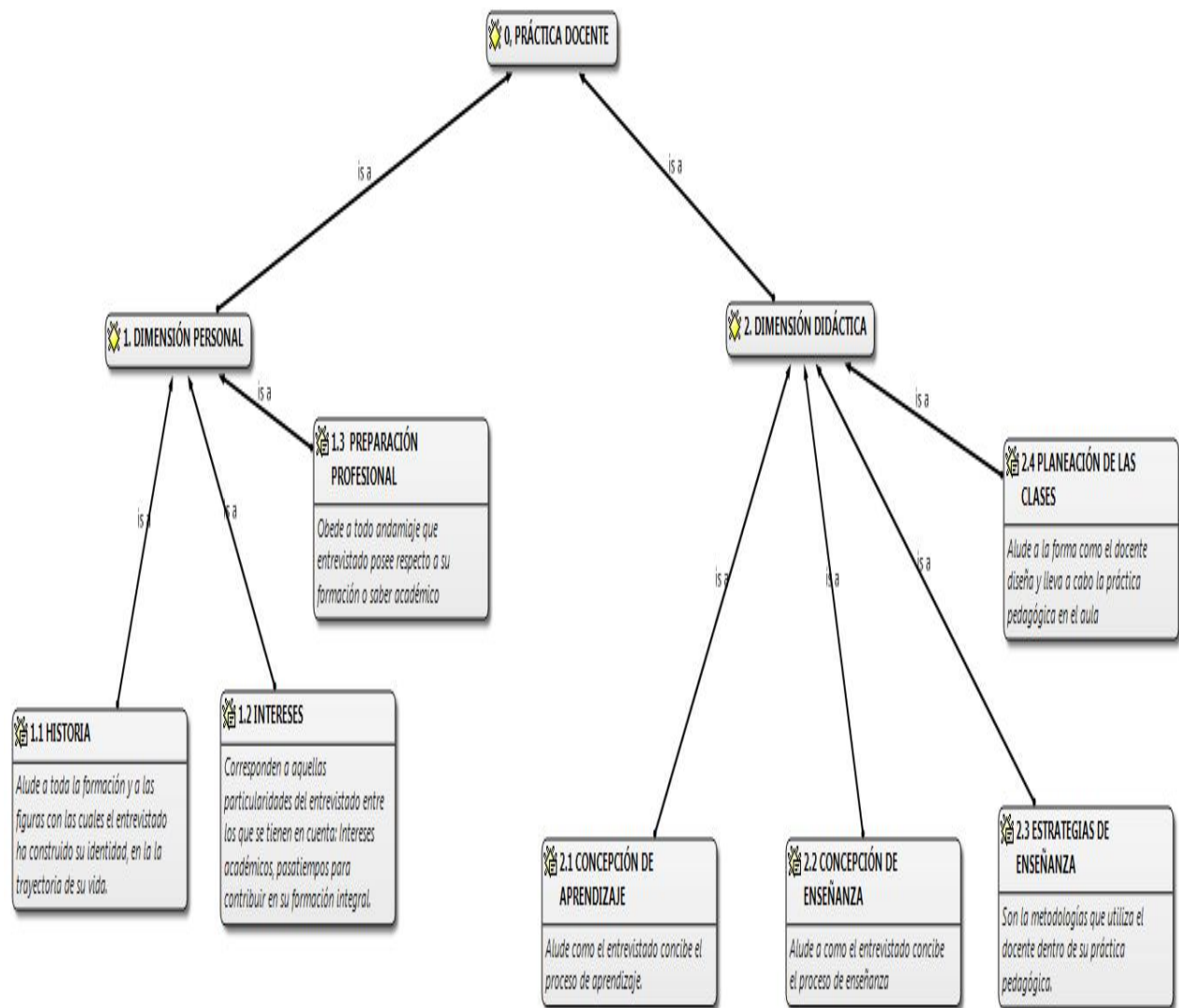
## CAPITULO IV

### 4. ANALISIS DE RESULTADOS

El análisis de los resultados sobre la práctica docente realizada a seis profesores del CCEC de La Universidad Icesi, mejor evaluados por los alumnos y elegidos para el desarrollo de esta investigación, se realizó a partir de las entrevistas, el relato biográfico y la observación de clase. La información obtenida en la entrevista se analizó utilizando Atlas Ti versión 7.0, con base a las dos dimensiones de la práctica caracterizadas en el marco teórico: **dimensión personal y dimensión didáctica**. A partir de esta información que fue codificada, emergieron las subcategorías que develan las declaraciones que hicieron los docentes acerca de su práctica, a partir de siete unidades de análisis. (Anexo Nro. 8).

La información obtenida a partir de los relatos biográficos y la observación de clase, sirvió además, como complemento a las declaraciones que hicieron los docentes sobre su práctica en la entrevista, para lograr de ésta manera, tener una visión general de la forma como el docente concibe, reflexiona y materializa su práctica educativa.

La siguiente figura muestra las categorías y subcategorías que emergieron de las dos dimensiones que subyacen la práctica docente.



**FIGURA 1**

**Árbol de código práctica docente**

Con el fin de guardar la confidencialidad de los participantes de la muestra y para facilitar la lectura de las narraciones, se utilizaron las siguientes convenciones: (E) entrevista. (RB) relato biográfico y (O) observación de clase. Así mismo, le fue asignado un número a cada uno de los docentes.

A continuación se explicita los aspectos que fueron tenidos en cuenta en cada una de las categorías: **dimensión personal y dimensión profesional** para el análisis de los resultados, a partir de los temas que soportaron el marco conceptual en esta investigación.

En la categoría **dimensión personal** y en consonancia con los elementos conceptuales, se reconoce que en la práctica educativa los aspectos subjetivos determinan en gran medida el conjunto de acciones y decisiones que el docente realiza, puesto que el docente es un sujeto que tiene una historia y una forma particular de representar el mundo a partir de sus ideologías, creencias y experiencias.

El análisis de lo encontrado en esta categoría se dio a partir de tres subcategorías: **historia, intereses y preparación profesional**. Los resultados en esta dimensión permitieron además de dar respuesta al objetivo de caracterizar el perfil personal, profesional y laboral de los docentes del CCEC; ratificar, tal como lo menciona Guzmán & Quimbayo (2012) que la identidad docente se vuelve importante en el ejercicio pedagógico, porque a partir de ella, el docente organiza su experiencia social y se relaciona consigo mismo y con los demás, de acuerdo con las creencias y actitudes correspondientes a su profesión. Así en la determinación del estilo pedagógico, la identidad con la profesión docente es una variable que influye en la coherencia entre el pensamiento y la acción, manifestada en el conjunto de decisiones tomadas y en la calidad de las acciones realizadas.

Desde esta perspectiva, los hallazgos de la **dimensión personal** llevaron a reafirmar que la práctica educativa es ante todo una práctica humana, por lo tanto la comprensión de la intencionalidad de la práctica está íntimamente ligada a los aspectos personales, afectivos y emocionales de la vida del docente. En este sentido, la identidad del docente es un proceso de construcción en el que intervienen las interacciones y experiencias vividas a lo largo de la historia del docente

En la primera subcategoría de la dimensión personal: **historia**, el interés central correspondió a identificar como en la construcción de la identidad docente, la historia de formación, el significado de la elección de ser docente y las primeras experiencias en la docencia; juegan un papel determinante en el conocimiento empírico que los docentes ponen en acto en el aula. Los hallazgos encontrados en ésta subcategoría, confirman los planteamientos de Guzmán & Quimbayo, (2012) cuando mencionan que los docentes universitarios han constituido su práctica educativa a partir de la introyección de los roles maestros que durante su vida jugaron un papel determinante, que resultaron ser modelos funcionales y que les proporcionaron un molde empírico sobre cómo actuar.

Cómo hallazgo fundamental en esta subcategoría se destaca las relaciones interpersonales en la relación alumno docente y refieren que recuerdan a aquellos docentes, que le daban un lugar significativo a la relación. En este sentido y tal cómo se mencionó por Guzmán & Quimbayo (2012), las relaciones en el aula con los profesores inolvidables, cobran importancia para los distintos actores del proceso, por la influencia que éstas tuvieron en el ambiente del aula y por las marcas que le dejaron. Este hecho se corrobora con los profesores del CCEC de la

Universidad Icesi, quienes a través de sus relatos, recuerdan a sus maestros por el tipo de relación que establecieron con ellos.

Probablemente y a partir de las relaciones positivas que tuvieron los docentes del CCEC, en su historia como alumnos, es que ellos hoy día, le dan un lugar significativo a la relación con sus estudiantes, tal como lo declaran más adelante. Esta característica, es imprescindible en el perfil del docente de formación permanente y formación para el trabajo del siglo XXI, al ser considerada como eje generador de una relación académica enriquecedora. Esta particularidad también se reafirma en los hallazgos de las investigaciones hechas por Mondragón (2005), Corona (2008) y Bain (2007), quienes coinciden en que el trato que se tienen con los alumnos, es característico de un buen profesor.

Por consiguiente se puede plantear que el análisis de esta subcategoría, permitió comprender como los recuerdos de las experiencias personales como docente y como estudiante, tienen una fuerte influencia en la construcción de la propia identidad docente, en este sentido, se ratifica que un elemento central para la reflexión sobre la práctica docente es el reconocimiento y análisis de los aspectos subjetivos.

La historia de formación vivida, tiene una marca particular en el estilo pedagógico del docente, generalmente ellos construyen su práctica, desde la introyección de los modelos de los docentes que a lo largo de su historia de formación tuvieron un impacto emocional, convirtiéndose en los profesores inolvidables. En las narraciones de los docentes se encontró que los maestros que evocaron e identificaron como figuras representativas estaban asociados a aspectos como: el dominio del conocimiento disciplinar, los métodos utilizados para impartir las



clases, la forma de relacionarse con los estudiantes, la motivación que despertaban por el aprendizaje y el compromiso con el cual asumían el rol docente. Lo anterior se puede ver reflejado en las siguientes unidades discursivas y relatos biográficos.

*“Son los profesores relacionados con las ciencias sociales que demostraban gran conocimiento, y sobre todo, gran capacidad de análisis. Eran profesores que ponían a discutir sobre temas. Despertaban un verdadero interés por lo que se estaba tratando”.*  
(E1).

*“Aunque la mayoría desempeñaban su rol con compromiso, se limitaban a las relaciones cotidianas propias del vínculo formal profesor –estudiante. Recuerdo uno de Ingeniería en la U. Tecnológica que estimulaba el aprendizaje más allá de sus exposiciones y el trabajo práctico, lo cual permitía algo de creatividad e iniciativa en el desarrollo de las asignaturas a su cargo. En cuanto a lo personal, no recuerdo a ninguno que haya sido un modelo a seguir más allá de lo académico”.* (E4).

Se puede inferir como el dominio del saber, es un referente de recordación y de modelo a seguir, lo que indica que se valoraba por parte del estudiante, la forma rigurosa y racional de la disciplina que impartía el maestro.

*“Julia Maria, ha sido una persona importante en mi vida, porque fue una persona generosa, que sabía, que tenía el conocimiento de las cosas, que tenía cualidades. Y me motivaba en actividades donde podía ser líder y ayudar a otros, además recuerdo de ella su entrega a la educación. Yo recuerdo también a aquellos docentes que nos dejaban*

*comunicar, que nos hacían leer, que nos hacían pensar y compartir el conocimiento, y que nos respetaban las ideas”. (RB2)*

*“En el SENA, en los domingos en las mañanas, una vez tomé un curso de formación docente que lo dictaba mi suegro de esa época José Rafael Henríquez Cabrera, y me encantó porque su parámetro, su base para enseñar era la alegría y la risa, las clases tenían que ser amenas, tenían que ser agradables, la gente se tenía que reír, la gente tenía que aprender con alegría, eso se me quedó grabado”. (E5)*

*“Pues afortunadamente he tenido una posibilidad muy benéfica, muy productiva la cual le agradezco a la vida y es la de tener maestros de alto nivel a lo largo de mi vida desde la escuela secundaria, realmente personas que estaban preocupadas por el proceso de aprendizaje y que pues donde estude fue un colegio de religiosos, eran los salesianos o son los salesianos, este colegio donde estude en el San Juan Bosco, pues tiene una digamos una tradición de formación para la vida y el trabajo bien interesante y pues pude nutrirme esa fue digamos como una influencia incluso pues dentro de una tradición medio cristiana pero no era realmente muy positiva, muy constructiva”. (E3)(RB3)*

*“A una monjita que cuidaba mucho el ser, que me dejó muchas experiencias y a una psicóloga que retaba lo personal y lo profesional”. (E6)*

De las unidades discursivas presentadas, se evidencia entonces, que uno de los factores de recordación importante corresponde a las características personales y sociales de los maestros, en donde se reconoce que no solo es suficiente los conocimientos teóricos y prácticos de la disciplina que se enseña sino que es fundamental el vínculo afectivo que se logra establecer y el

interés que se demuestra por cada uno de los estudiantes como personas, esto hace que el aula se convierta en un espacio de motivación y seguridad para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Respecto a los métodos utilizados por sus profesores, existe un consenso general al plantear que el método más utilizado en la etapa escolar correspondió a la clase magistral, cuya finalidad principal era la exposición de un contenido que se debía memorizar a partir de constantes ejercitaciones y prácticas rutinarias.

*“Mis profesores de enseñanza formal, utilizaban el método de clase magistral, dejaban tareas y trabajos para entregar y posteriormente evaluaban lo aprendido”. (E5)*

*“La mayoría utilizaron una metodología completamente expositiva. No se mencionaban las metodologías activas y el papel del estudiante era solo de receptor de información, la cual tenía que transcribir textualmente en las evaluaciones con las cuales se pretendía evaluar su conocimiento. Salirse de los esquemas rígidos trazados por el profesor, no era un comportamiento bien aceptado y podía repercutir en la pérdida de la asignatura”. (E4)*

*“Me ponían a leer mucho, algunos eran muy estrictos, recomendaban libros y también hacíamos ejercicios en clase, en algunas materias tenías que aprender de memoria”. (E2)*

Un aspecto importante a resaltar en las unidades discursivas planteadas corresponde al reconocimiento de la estrategia de evaluación, la cual es reducida a la identificación del grado

de memorización lograda de los contenidos transmitidos, es decir, que se reducía a un proceso de repetición para determinar la presencia o ausencia de los contenidos enseñados.

Uno de los docentes entrevistados reconoce de manera directa que la utilización del método de la clase magistral tiene limitaciones:

*“Los docentes que yo recuerdo especialmente del bachillerato, utilizaban varios métodos, uno era la cátedra magistral fundamentada en los conceptos básicos estructurados y aunque era una manera de recibir información limitaban un poco y tal vez por contraste a esta experiencia, yo busque conocer e implementar nuevas metodologías de aprendizaje, de desarrollo de clase, que fuesen más prácticas, más aplicadas y que generarán mayor motivación en los alumnos”. (E4) (RB4)*

Se puede mencionar que las limitaciones de utilización del método de clase magistral se deben a aspectos como: la reducción de la función docente a la exposición comunicativa de conocimiento, al fomento de la pasividad intelectual del estudiante y la reducción de las fuentes de información a las procedentes por el docente generando que el estudiante se conforme solo con los presentados por este.

Las limitaciones mencionadas ponen en evidencia que estas no son deficiencias del método de clase magistral, sino por la incorrecta utilización por parte de los docentes, los cuales la utilizan como único medio de enseñanza. La clase magistral aún tiene relevancia y validez en algunos momentos de la enseñanza, puesto que esta puede ser utilizada como una manera de proporcionar información seleccionada, actualizada y organizada proveniente de diferentes fuentes y de un nivel de mayor especialidad de difícil acceso a los estudiantes; facilitar la

comprensión de conceptos complejos y la aplicación de procedimientos; promover en los estudiantes motivación por el conocimientos disciplinar.

Para que la clase magistral cumpla con los propósitos mencionados es necesario que el docente, se apropie del conocimiento e informaciones, planifique y estructure la clase, posea claridad expositiva y busque la participación de los estudiantes a partir del planteamiento de cuestiones que exijan un proceso de análisis y reflexión de la información. De esta manera, la enseñanza a través de esta metodología facilitara el aprendizaje en los estudiantes.

Es importante mencionar que solo un docente durante la entrevista evocó que algunos profesores del bachillerato debido al carácter de la disciplina que enseñaban, se preocupaban por utilizar métodos donde se privilegiaba la experimentación con el medio y el trabajo práctico.

*“Otros docentes tal vez una minoría, empleaban otras estrategias experienciales más básicas, no era experiencial como se conoce hoy en día, pero utilizaban talleres de construcción colectiva, de observar del entorno bajo una guía, y traer esos elementos y se les validaba luego en clase en forma de plenaria, los recuerdo muchísimo para la clase de filosofía, biología y de pronto unas más de corte técnico, yo curse un bachillerato en mecánica industrial y todo está basado en tener una experimentación en el taller práctico y luego en las semana se evaluaba y otro de herramientas de talleres y allí se e evaluaban estas metodologías”.*(E3)

Los relatos de los docentes sobre su historia de formación en la escuela, evidencian que el modelo pedagógico tradicional ha sido predominante. En este modelo la finalidad de la educación es la transmisión de los conocimientos y la cultura, los roles del docente y los alumnos

están rigurosamente definidos. El docente es el centro del proceso educativo, puesto que tiene el dominio de un conocimiento específico que debe transmitir de manera sistemática a través de lecciones magistrales. El alumno tiene un carácter pasivo y receptivo, puesto que es considerado como un objeto del aprendizaje cuya función es memorizar la lección a partir de constantes ejercitaciones.

En cuanto a los métodos utilizados por los docentes en la etapa de formación universitaria se encontró que hubo una mayor variedad de métodos, en los cuales se privilegiaba la participación activa del estudiante, el reconocimiento de los saberes previos y el trabajo colaborativo. Esto se debe a que en la universidad se reconoce que la finalidad de la educación es desarrollar competencias que le permitan al sujeto actuar de manera autónoma, democrática y productiva en la sociedad. Por tanto es fundamental utilizar situaciones de aprendizaje que estén en estrecha relación con las situaciones que se pueden encontrar en el ejercicio profesional.

*“Si bien en su mayoría eran magistrales, recuerdo con especial interés a aquellos que se preocupaban por ponerlo a uno a pensar. Muy parecido a lo que hoy conocemos como aprendizaje activo”. (E1)*

*“En la universidad recuerdo las clases magistrales, los talleres de construcción conjunta y en mis clases de psicología clínica, pues prácticas experienciales muy directas que rompían el esquema de la clase tradicional magistral. También allí se utilizaban el tema de la lectura y conocimientos previos, antes de llegar a plantear o desarrollar la clase como tal, de hecho era un requisito y se lo validaban a cada uno de*

*los estudiantes mediante un quiz o previa de conocimientos para medir el nivel de apropiación conceptual”. (E3)*

*“En el curso de formación que tomé, aprender haciendo, era la base de la enseñanza. La teoría es importante, es la base; sin práctica no tenía sentido. Teníamos que enseñar de forma práctica y entregar los conceptos teóricos en ese momento. Las evaluaciones tenían un componente teórico, uno práctico y finalizar con algo que mida qué hacer con ese conocimiento”. (E5)*

*“Me conectaba cuando presentaban los soportes y las evidencias y cuando conectaban eso con experiencias de vida y de carrera. Conversaban, ampliaban, aclaraban y acompañaban”. (E6)*

Otro aspecto importante en las declaraciones de los docentes, es el reconocimiento de la necesidad de que la teoría y práctica estén relaciona para lograr el aprendizaje, es decir, partir de la utilización de situaciones reales para que el estudiante construya el conocimiento. Esto favorece la motivación y la autonomía porque el estudiante comprende cómo los conocimientos científicos y técnicos se aplican para resolver procesos o situaciones relacionadas con el ejercicio y el desarrollo dinámico de su campo profesional.

Al indagar sobre las motivaciones o hechos que llevaron a la docencia, se encontró que todos los docentes se formaron en profesiones distintas a la docencia, por consiguiente ninguno de ellos se inició en su práctica laboral como docente, fueron más bien acercándose al ejercicio de ser docente, por diversas experiencias personales o académicas, por las habilidades sociales, y los intereses personales.

*“Bueno, me inicié como monitora de unas clases de la universidad y a partir de allí que me inicié siendo profesora en la universidad, pero no lo hacía como por vivir de eso, sino porque me gustaba, era más como por poner al servicio lo que sabía y después ya lo vi como opción de vida, cuando estaba dictando unas capacitaciones me fue muy bien, y bueno lo quise seguir haciendo y allí me inicié...me fue súper bien dictando esa conferencia y me di cuenta que mi vida era servir y servir con la palabra, entonces desde ahí dije “voy a enfocarme más hacia desarrollo y no hacia consultoría” y la docencia encaminaba perfecto a mi plan de vida”. (E2)(RB2)*

En esta narración el acercamiento al ser docente está ligado implícitamente con una función social de la educación y su sentido ético, la docencia como una forma de servir a través de la transmisión del conocimiento.

En la mayoría de las narraciones se encuentra que se llegó al ejercicio docente por un hecho circunstancial, se presentó la oportunidad y se aceptó el reto a pesar que no se tuviera la formación pedagógica y didáctica pertinente. En este sentido se puede decir que el dominio disciplinar y profesional prevaleció sobre el conocimiento pedagógico.

*“...cuando yo entré a la universidad a hacer la primera carrera que fue ingeniería industrial, entonces entré como monitor y a participar en esos programas de formación, entonces yo vi que eso era lo que me fascinaba, y paralelamente a eso estaba trabajando en empresas y con ese trabajo digamos, cogí el conocimiento de la empresa, lo trasladaba a la universidad, lo de la universidad lo trasladaba a la empresa, entonces esa*



*combinación me dio para que viera la docencia como una forma de compartir conociendo”(E4) (RB4)*

*“Inicio en la universidad cooperativa de Colombia, haciendo un reemplazo de una docente que se enfermó como una semana de incapacidad y me llamo un amigo docente y me dijo: ve, puedes dar unas clases de la historia de la psicología, imagínate, psicología, la historia, metodologías y enfoques psicológicos, así se llamaba la asignatura, pues una cosa para empezar, porque necesitas estar muy estructurado en todos los enfoques, fui a hacer el reemplazo y todos los estudiantes firmaron una carta al decano donde pedían que me quedara yo, los del otro grupo se dieron cuenta y también firmaron otra carta y los de la mañana firmaron otra carta, entonces más o menos al cabo de una semana estaba ya metido dirigiendo las clases”. (E4)*

*“...terminado la carrera, recibí una invitación en Cartago Valle de la Universidad Antonio Nariño, en ese entonces, la invitación era para simplemente participar en un curso, en ese caso era una especialización en licenciatura y que si les podía enseñar a ellos algo de psicología, me contaron unos temas y me dijeron que fuera, entonces fue más una invitación de alguien que me conocía de psicología y de la especialización”. (E1)*

*“A mí me invitaron a dictar unos cursos, y yo empecé a enseñar técnicas de archivo, de escribir correspondencia, de cosas de oficina, y cuando empecé y se abrieron las matriculas, me dio mucha alegría ver que mucha gente se inscribió, cuando yo pensaba que esos temas no le iban a interesar a la gente”. (E5) (RB5)*

Un solo profesor, se reconoce como docente, a partir del proceso de formación vivido sobre metodología instruccional, este hecho llama la atención porque se identifica que ser docente incluye no solo el conocimiento disciplinar sino también la cualificación pedagógica. El conocimiento pedagógico es de vital importancia porque permite comprender los elementos que intervienen en el proceso educativo y la utilización de estrategias de enseñanza eficientes para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

*“... finalizando el 99 que entre a trabajar en una empresa de aviación, y en la empresa de aviación parte de lo que estaban buscando era psicóloga de la organización y me formaron en la aeronáutica civil para que fuera docente de pilotos y auxiliares de vuelo, entonces allí, la aeronáutica civil da toda una metodología de instrucción asociada a formación, para poder dar toda la formación porque los pilotos y auxiliares de vuelos tienen todas unas características más específicas y ahí la formación no se puede soportar solamente en teoría, sino que tiene que estar paralelo teoría y práctica, entonces fue como en esa época. Realmente yo siento que ahí fue como el meterme en el mundo académico, con hechos y datos en términos de formación, porque la aeronáutica tenía unos requerimientos y yo tenía que certificarme, es decir yo no podía ser psicóloga y dar clase en el tema de la aviación, eso no funciona así, no cualquier persona, sino que tú tienes que hacer una formación específica...” (E6)*

En este orden de ideas, es fundamental que los profesionales que cumplen la función docente en los programas de educación continua desarrollen competencias pedagógicas y didácticas para mejorar los procesos educativos que tienen como finalidad la actualización y

perfeccionamiento de los conocimientos, actitudes y habilidades en el contexto del mercado laboral.

Las primeras experiencias docentes tienen una carga emocional y dejan huella en la construcción de la identidad docente, al indagar sobre las primeras experiencias en el ejercicio docente se encontró que existían sentimientos de inseguridad y nerviosismo. En la práctica docente hay un componente emocional que no puede ser ignorado, puesto que este influye en las actitudes y comportamientos que se presentan en el aula.

*“Inicialmente muy nerviosa, me centraba en mí, me preocupaba por entregar el conocimiento, explicar el tema, hablar y recitar todo lo que sabía, poco a poco y con más confianza, logré interactuar con los estudiantes, entendí que el centro son ellos y sus necesidades de aprendizaje, apliqué las enseñanzas de aplicar la risa y la alegría en mis clases y todo cambió...” (E5)*

*“...me preocupaba el hecho de que las cosas no salieran bien, que los objetivos del curso no se cumplieran, pues no tenía experiencia, pero efectivamente cogí el curso y la cosa resultó bien, le gustó mucho a los chicos, le gusto a la universidad, y me gusto a mí, entonces ya no fue algo ocasional sino que se empezó a plantear con mayor regularidad hasta que pasado el tiempo ya se volvió prácticamente mi actividad principal”. (E1)*

*“Me preocupaba que no cumpliera con las expectativas de mis estudiantes y que no transmitiera la suficiente seguridad”. (E6)*

Otra de las preocupaciones identificadas en las narraciones de los docentes correspondió a lograr que los estudiantes comprendieran y se apropiaran del conocimiento estudiado. En esto se reconoce que en el ejercicio docente el proceso de comunicación de los saberes cumple un papel fundamental para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, es decir que la enseñanza es esencialmente una práctica comunicativa. Además todo proceso de enseñanza y aprendizaje esta mediado por las interacciones que se establecen entre el docente, el saber y el estudiante a partir de las estrategias didácticas que se utilizan.

*“Que los alumnos no entendieran, por eso, me aseguraba de que entendieran lo que estaba transmitiendo y las ponía a leer muchísimo, cómo me pusieron a mí...” (E2)*

*“Cuando inicio como docente en pleno en la Universidad Cooperativa, me preocupaba no ser suficientemente claro, comprensible, manejar un esquema didáctico, una ruta de aprendizaje o unos esquemas conceptuales que fuesen suficientemente claros, que permitieran la apropiación de conocimiento y que no fueran vividos o experimentados como una clase magistral , eso era tal vez lo que más me preocupaba...” (E3)*

Un docente manifestó que su preocupación se centraba en desarrollar procesos intelectuales superiores como el análisis, la capacidad de juicio, la argumentación sustentada en un conocimiento científico. En este aspecto se evidencia la concepción de aprendizaje va más allá de asimilar información, sino que requiere que el estudiante relacione la información con sus saberes previos y la confronte con la realidad de manera que pueda crear sus propias representaciones mentales.

*“Creo que mi mayor preocupación fue y es lograr que los estudiantes, trasciendan el simple conocimiento de un tema para profundizar sobre sus planteamientos desde la ideología que los sustentan. Lo importante, es que el estudiante piense, analice, cuestione y saque sus propias conclusiones y que las pueda defender desde una perspectiva científica y no dogmática” “...Por otra parte, me importa que el estudiante tenga la capacidad para analizar la realidad desde la visión de diversos autores y se interese por transformarla, actuando en ella, y no quedándose como un ente pasivo frente a los problemas sociales”. (E4)*

Otro aspecto a resaltar de la anterior narración, es que el docente se interesa porque sus estudiantes se apropien del conocimiento para ser ciudadanos pensantes y críticos que puedan incidir en la construcción de un mundo mejor.

De manera general se puede plantear que en los relatos citados, se identifica que las preocupaciones de las primeras experiencias docentes estaban centrada en tres aspectos: el profesor preocupado por “sí mismo”, por su idoneidad para desempeñar el cargo; el profesor preocupado por el proceso de enseñanza y el profesor preocupado por el aprendizaje de sus estudiantes.

En la construcción de la identidad docente las primeras experiencias, tienen un fuerte impacto, porque a partir del proceso reflexivo que él, realiza sobre su práctica, se va modelando el estilo pedagógico del docente. Entendido este como la forma característica de pensar el proceso educativo y de ejecutar el conjunto de acciones metodológicas para lograr la apropiación de los saberes en los estudiantes.

Los docentes entrevistados manifestaron que a partir de los aciertos y buenos resultados obtenidos en sus primeras experiencias docentes, ellos reconocieron que tenían habilidades para la comunicación del conocimiento y para favorecer los procesos de aprendizaje.

*“Si claro, empieza uno con muy pocos cursos pero se muestran buenos resultados, buenas evaluaciones pero fundamental la satisfacción, o sea, personal, o sea realmente como me sentía yo en ese rol de estar al frente de un grupo de personas transmitiendo o generando unos procesos de aprendizaje y la verdad es que me sentí muy bien, y me di cuenta que tenía cierta facilidad en términos de transmitir ideas, de comunicarme”. (E1)*

*“Yo recuerdo que recibí una retroalimentación muy positiva de todos los alumnos, lo que hizo que ganase más horas de cátedra e incluso reasignaran esas clases que estaba asignadas a otros docentes y me las dieran a mí y me aumentaron más horas en la mañana, digamos que entonces, tener ese refuerzo positivo, también pienso que eso me generó confianza en mi capacidad docente y de trasmisión de información y facilitación de aprendizaje...” (E3)*

En las manifestaciones de los docentes, a pesar que no se hace explícita que acciones didácticas se utilizaron, se identifica que fueron exitosas. Esto les permitió desarrollar sentimientos de confianza e interés por la profesión docente.

Otros docentes argumentaron que en las primeras experiencias de enseñanza, comprendieron que un elemento central en el proceso educativo es el vínculo afectivo que se crea con el estudiante a partir del reconocimiento del otro como sujeto de derechos, que tiene

sentimientos, capacidades e intereses. La relación pedagógica necesita ser construida sobre la cordialidad, el respeto y el dialogo permanente, de esta manera se genera en el aula un ambiente de confianza, afecto y colaboración que facilita el aprendizaje.

*“Esa experiencia de esos años fue decisiva en mi quehacer docente, entendí la importancia de la cercanía con ese otro ser humano, esa relación que se va madurando con el otro a través del tiempo ”. “Entonces, de esa experiencia, aprendí a dictar muy buenas clases, con buenos fundamentos teóricos, pero siempre valorando la participación del otro en esa construcción, a lograr tener buena relación con los estudiantes sin perder el respeto, todo eso me quedo impregnado, la calidad humana, la calidad académica y la relación con el otro”. (E5)*

Al analizar las narraciones se puede plantear que un elemento fundamental para ser docente son las habilidades sociales y emocionales que permitan proyectar sentimientos de aceptación, comprensión y tolerancia.

Un solo docente mencionó que una de las experiencias que más le impactaron fue realizar los primeros diseños instruccionales, se puede plantear que implícitamente el docente está reconociendo que la planeación de la enseñanza es un elemento clave para llevar a cabo el proceso educativo.

*“...también recuerdo de esas primera experiencias, el hacer los primeros diseños instruccionales, el montar todo el diseño instruccional con los materiales, instrumentos y demás. Esto fue muy interesante positivo, pues me permito transferir un conocimiento que tenía muy fresco, pues recién estaba egresado del pregrado y me permitió poder aplicar*

*y aterrizar mucho conocimientos, herramientas y deseos que obviamente tenía de transmitir y difundir aprendizajes”.(E3)*

Al analizar los relatos de los docentes en relación a la huella que dejaron las primeras experiencias como docentes se puede plantear de manera general que el estilo pedagógico se va perfilando no solo con los conocimientos teóricos de la disciplina de formación y los conocimientos pedagógicos, sino también con los sentimientos, valores y actitudes que emergen en el ejercicio de práctica.

En relación a las características y aprendizaje logrados a partir de los primeros años en la docencia, se encontró que el tipo de relaciones autoritarias o democráticas que se establecen con los estudiantes es determinante en el aprendizaje de los saberes. En este sentido dos docentes hicieron referencia a que el tipo de relación autoritaria donde el docente es el que tiene el poder y es el encargado de ordenar y controlar todos los comportamientos que se generan en el aula, lleva a que los estudiantes, adquieran un conocimiento que solo utilizaran para obtener una calificación satisfactoria, pero realmente no se logra un aprendizaje.

*“En contraste con la teoría de que la letra con sangre entra, de esas experiencias aprendí que la gente no aprende con miedo, la gente aprende porque le gusta conocer y aprender cosas nuevas y hace cosas extraordinarias cuando se siente valorada y apoyada, desde el respeto por el ser humano, pero si enseñas desde la autoridad con el miedo como mecanismo, tan pronto pasa, al estudiante se le olvida todo lo que aprendió y eso es lo que nos pasa en muchas ocasiones con los estudiantes, al igual que con las vacaciones, aprendí también del efecto borrador que tiene el no uso del conocimiento” (E5)*



*“Cómo era tan joven, me enganchaba con los sentires de los otros, con el ego, de yo soy la que más sé, creo que eso lo hubiera podido mejorar, aprendí que no es necesario asumir ese rol de poder.”(E2)*

Un docente afirmó que establecer una relación democrática en donde el estudiante es participante activo a través de intercambios dialógicos, favorece la construcción y apropiación del conocimiento.

*“...recuerdo los momentos de discusión, foros, debates, poder intercambiar diferentes puntos de vista, poder debatir, eso es lo que más recuerdo, la posibilidad, no de establecer cátedra, para solucionar problemas como lo estoy enfocado hoy en día en mi procesos de capacitación empresarial hoy en día; sino, poder disertar libremente, discursivamente, con todo el tiempo, tener un entorno preparado, personas muy dispuesta para hacer este ejercicios y es lo que más recuerdo con agrado, positivamente fue algo que me ayudo a clarificar y a definir un estilo propio pedagógico y facilitador de enseñanza y aprendizaje con personas” (E3)*

Otro elemento importante identificado en las conversaciones con los docentes es el reconocimiento de la importancia del aprendizaje permanente, puesto que el docente debe tener una sólida formación disciplinar y debe desarrollar competencias comunicativas y de resolución de problemas, para poder fomentar un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

*“Mucho entusiasmo por aprender y compartir. La necesidad de estar siempre actualizado y buscar todos los medios para prepararme continuamente. Alguien dijo que “el estudiante debe superar al profesor”; yo he procurado que eso no suceda, pues sería*

*muy lamentable que los estudiantes manifestaran algún día: Hernando ya no tiene nada nuevo que decir “. (E4)*

*“...esos años fueron de encontrar mi estilo, ganar seguridad y retarme en el aprendizaje”. (RB3)*

*“Los primeros años fueron de ensayo y error, muy de habilidades para liderar y dentro de esto capacidad para comunicar. Aprendí a aprender enseñando. Eso me ha permitido crear grupos de aprendizaje en los cuales les doy un papel importante o preponderante a los estudiantes. En este mismo sentido, aprendí que uno de los retos mayores en la docencia es despertar el interés por lo que se estudia, es relacionar lo que se enseña con el que aprende permitiendo que lo aprendido tenga algún significado para su vida.”(E1)*

Esta última narración da cuenta que en los programas de educación continua es fundamental que el proceso educativo se realice creando un ambiente en donde el estudiante participe de manera activa y autónoma en la construcción del conocimiento, donde se reconozca los saberes previos y la experiencia laboral. También es necesario que las situaciones de aprendizaje propuestas estén enmarcadas en el contexto de las empresas, de manera que se pueda brindar herramientas para solucionar los problemas y demandas del mercado productivo en el cual participan los estudiantes.

Al analizar la subcategoría **historia** en relación al significado que tiene el ser docente en el proyecto de vida de cada participante de la investigación, se identificó que a pesar de llegar a esta profesión por diversas situaciones, en la actualidad la mayoría de los docentes reconocen

que el ser docente, tiene un sentido fundamental en su proyecto de vida, puesto que comprendieron la función social y ética de la educación. En este sentido, la educación se convierte en el medio a través del cual se transmite los valores y la cultura. También es el único medio para lograr el desarrollo político, económico y la transformación de la sociedad.

*“...tengo un compromiso social, primero enseñarle liderazgo a todas las carreras porque me parece que eso es una responsabilidad que todas las carreras lo manejen y otro, el compromiso social, porque siento que en la vida profesional nos hacemos esas preguntas, y siento que con lo que hago se puede cambiar, transformar vidas”(E6)*

*“Para mi ser docente es ser un camino, es ser un puente, para mi es, es el papel que yo he elegido para comunicarme con los otros y para ayudarles en su proceso de lo que sea, de aprendizaje o de desarrollo o de confrontarse o de análisis.”(E2)*

*“Para mi significa poderle contribuir a las personas o sea, ampliar la mirada, poderles ofrecer una mirada desde mi experiencia o desde la experiencia de ellos y digamos como la posibilidad de poder crear, crear una visión mucho más amplia de la que empezamos justo antes de la clase, entonces es como aportar perspectivas, considerar otros puntos de vista, ese digamos que es mí” (E4) (RB4)*

En las narraciones de los docentes, se identifica que a través de su práctica educativa se descubrió la vocación de ser maestro, por las características personales y por las habilidades comunicativas. También se reconoce un componente emocional en relación al sentimiento de gratificación que genera al favorecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

*“Que estoy aportando a lo que le da sentido a mi vida, en la medida en que yo pueda compartir un conocimiento con otros, y estimular a otros a desarrollar más conocimiento, eso le da sentido a la vida” (E4) (RB4)*

*“Creo que es mi vida, siempre te han dicho, todo el mundo tiene una misión en la vida y sólo basta con mirar cual es la vida que uno lleva, en donde se mueve, que es lo que hace, y en ese diario va encontrando, te lo digo porque mi vocación de docente nació en una cosa tan sencilla como conocer a mi suegro y decirme “Yo tengo esta fundación, porque no vienes y das clase allí” y me dio la oportunidad de descubrirme como ser humano”. (E5)*

Un docente reflexiona sobre las exigencias intelectuales que se enfrenta en su práctica docente, puesto que es necesario tener una sólida formación disciplinar para desempeñar de manera exitosa el acto educativo, esto genera el desarrollo de competencias investigativas.

*“La forma de sentirme bien, o sea de obtener un salario emocional, intelectual, porque aprendes tu todo el tiempo y eso me encanta, es curioso pero quien enseña es mucho lo que aprende, todo el tiempo, sea porque le toque investigar para preparar etc, entonces todo salario intelectual, todo salario emocional es absolutamente gratificante”. (E1)*

De manera general se puede plantear que el sentido de la docencia en el proyecto de vida de los participantes de la investigación, ha sido un proceso de construcción a partir de las experiencias y reflexiones sobre la responsabilidad ética de aportar en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

Para finalizar, el análisis de la subcategoría **historia**, es necesario plantear que la construcción de la identidad docente está estrechamente relacionada con la historia personal en relación al proceso de formación vivido, las creencias, los valores, los conocimientos adquiridos y la trayectoria profesional.

*“Ser docente no es un oficio, es una forma de vida que tiene que estar en perfecta armonía con lo que se es como persona, los valores, los conocimientos, las experiencias, las habilidades, las necesidades e intereses; todos en correspondencia con el acto de enseñar. Todo se vuelve uno solo al servicio del educando.” (E5)*

*“De mi historia como estudiante, creo que el lugar que ocupaba dentro del grupo, era líder, el lugar que me daba la profesora Julia María; mi desempeño académico; todo influye y cómo docente, creo que el reconocimiento por parte de los alumnos, las oportunidades que me han dado en la universidad para formarme, así como mi disciplina con lo que hago, la forma como concibo la docencia, todo eso ha influido para construir mi identidad docente”. (E2)*

*“Pienso que ha sido interesante, que se entrelazan muchas de las situaciones que viví y de personas que conocí y que de alguna manera han impactado en lo que hago ahora”. (RB1)*

*“Cada una de las vivencias aporta porque cada una de ellas afirma o cuestiona en cada momento el quehacer como docente. Cada materia vista y cada proceso de enseñanza se constituyen en un reto que te pone a prueba y te moldea.”(RB2)*

*“...entonces pienso que esas mismas situaciones y decisiones que fui tomando de vida, de tener un grado de exposición social o impacto en los grupos y las personas, también ha influido en esa construcción de identidad docente, donde me he visto enfrentado a desarrollar competencias o habilidades de tipo interpersonal, social, donde he tenido que construir vínculos, relaciones; son condiciones de trabajo colaborativo, de trabajo en equipo, que me han facilitado poder abordar los temas en donde yo puedo ser docente, como por ejemplo: desarrollo personal, servicio al cliente, etc., entonces son situaciones o variables que necesariamente exigen un nivel de habilidades que me han permitido construir esa identidad docente.” (E3) (RB3)*

En las declaraciones de los docentes se reconoce que en el acto educativo, los aspectos subjetivos y la historia personal determinan en gran medida la forma como se lleva a cabo el proceso de enseñanza en relación a las acciones metodológicas y al tipo de relaciones que establece con sus estudiantes. En este sentido, se identifica que un elemento clave en la construcción de la identidad docente corresponde al proceso reflexivo sobre su experiencia de vida en las diferentes dimensiones de la persona.

A continuación se realiza el análisis de los resultados en relación a la segunda subcategoría **intereses**. En las declaraciones y relatos de los docentes, se evidenció una afirmación clara del placer y pasión por lo que enseñan. Lo anterior indica que los buenos docentes, se apasionan por lo que hace, disfrutan de los temas que comparten con los alumnos, y es sin duda ese amor, que los lleva e impulsa a profundizar en ese conocimiento.

Los hallazgos en esta subcategoría, evidencian los planteamientos de Mondragón (2005) cuando refiere que la manifestación explícita de placer y la dedicación con que los buenos docentes efectúan su trabajo, hacen que desborden tiempos y espacios que podrían denominarse la pasión por su trabajo como docentes y por todas las tareas y actividades que esta labor lleva implícita, originándoles un impulso vital que tienen los buenos profesores por el conocimiento que se vuelve didáctico cuando está orientado a la enseñanza, pero que a su vez es una manifestación de las propias ansias por el saber con todas las consecuencias que dicha actividad humana conlleva, entre ellas, preocupación contante por el desarrollo y la actualización en áreas de interés para el trabajo docente.

En las manifestaciones, los docentes mostraron mayor interés por programas o cursos con los que se sienten identificados, apasionados y que les genera disfrute, encontrándose mayor prelación por aquellos programas asociados al desarrollo humano y de habilidades directivas. Probablemente esta tendencia en la respuesta, está asociada al hecho de que la mayoría de los docentes que hicieron parte de la muestra, tienen formación en áreas sociales como la psicología. Lo anterior se vio reflejado en las siguientes narraciones:

*“Dos campos grandes, el desarrollo humano y el otro es el tema de servicio al cliente si, en desarrollo humano pues yo incluyo todos los procesos de acompañar a las personas en las organizaciones que es todo lo de gestión humana. El otro es propiamente desarrollo como tal, desarrollo de las personas y allí yo incluiría coaching, que es una de mis estrategias tanto en formación como en consultoría... Pero además ahí incluiría un tercer campo que sería todo lo de comportamiento organizacional“(E3)*

*“En lo que yo más cómoda me siento definitivamente, es todo el tema de desarrollo de competencias directivas, me siento como súper cómoda en liderazgo porque pues digamos que la experiencia dictando liderazgo en pregrado y maestría me ha dado, no solo pararme desde un rol conceptual sino un rol de como acompañar a desarrollar el liderazgo”. (E6)*

Si bien las preferencias por los cursos o programas son similares en ésta muestra, también se encontró respuestas que dan cuenta de que los profesores, prefieren dictar temas en donde consideran que cuentan con conocimientos y evitan temas que no les llama la atención, o no les apasiona. Por tanto estas declaraciones confirman que en el acto educativo, es indispensable el interés real, genuino y de pasión por lo que se enseña, de lo contrario se evidenciara en el desempeño de los estudiantes y en las relaciones que se tejen al interior del aula.

*”.... lo que sé que no dicto es nada de temas comerciales, nada de temas de servicio al cliente, no me llama la atención, no me agrada; entonces dicto lo que me gusta y me apasiona y en lo que creo y me gusta”. (E6)*

*“A ver lo que pasa es que cada curso tiene unos motivos distintos para generar placer o agrado... en educación continua, es la satisfacción de ver crecer entregando herramientas concretas”.(E1)*

En general el interés que muestran los docentes por enseñar un determinado tema o contenido, está marcado por su formación, por un interés personal, por lo que le apasiona y por lo que a su juicio, considera que le da sentido a lo que hace. En la formación permanente y la formación para el trabajo, esta característica es valiosa en el sentido que el docente se siente



identificado y por consiguiente crea y favorece un entorno para el aprendizaje adecuado a las necesidades de la población, considerando además los intereses y necesidades de los estudiantes y el saber que se enseña, con el fin de propiciar situaciones de aprendizaje significativas, transformadoras y que le brinden herramientas que les permitan enfrentar los retos y exigencias del entorno laboral y de la sociedad.

Respecto a la tercer subcategoría **preparación profesional**, se considera que en la práctica educativa desde el contexto de educación permanente y la formación para el trabajo, el dominio disciplinar y la experiencia del docente en contextos reales del sector productivo; se convierte en elementos claves para llevar a cabo el proceso educativo. Lo anterior implica contar con un perfil apropiado a las exigencias y retos que impone este contexto.

Los resultados encontrados en esta subcategoría, se apoyan en los planteamientos de Barth (1990), Delors (1996), Hargreaves (1994), Gimeno (1992), Jung (1994), OCDE (1991), Schon (1992), UNESCO (1990,1998), citados por Torres (1996), quienes resaltan que el “docente deseado” o el “docente eficaz” debe reunir una serie de características a saber: ser un profesional competente, agente de cambio, que domine los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza; y que sobre todo seleccione los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo y que comprenda la cultura y la realidad local.

Del mismo modo se reafirma en las declaraciones de los docentes, que la experiencia docente y laboral son claves para llevar a cabo una buena docencia, en este sentido se significa lo expresado por Imbernón (1998), al referir que la experiencia es necesaria en el contexto real con que cuenta el docente, para que de esta forma pueda comprender, no sólo a la luz de lo teórico,

sino también de lo práctico, los problemas con los cuales se enfrentan los estudiantes y ofrecerle herramientas para abordar los problemas y demandas del mercado productivo.

En esta línea de ideas y con respecto al perfil de los docentes participantes de la investigación, se encontró que todos se caracterizan, por ser profesionales con una amplia trayectoria académica y laboral. Respecto a la experiencia docente, cuentan con más de 10 años y poseen además, un conocimiento excepcional de su carrera de base, siendo la psicología, la que mayor prevalece. Adicional, algunos de ellos, tienen una lista de publicaciones extensas, investigaciones, ensayos y relatos biográficos, entre otros documentos con los que han intentado documentar su trayectoria y experiencia cómo docente.

Todos, a partir de su acercamiento a la docencia, continuaron sus estudios en maestría y doctorado. Algunos además de su carrera inicial, tiene formación en otras áreas, en busca de un complementó más integral para su desempeño. Al respecto los docentes refirieron:

*“Primero estudie periodismo, después me gradué en ingeniería industrial, de ahí entonces decidí, porque yo veía que era un complemento muy importante la parte humana, o sea, yo decía, como ingeniero industrial uno tiene una visión como muy sesgada desde la técnica desde lo racional, entonces vi la necesidad de hacer otra carrera, entonces hice la psicología y allí hubo un complemento muy interesante, porque me permitió entonces manejar todos los aspectos racionales y los aspectos emocionales e integrarlos y ver que uno no puede separar una cosa de la otra. Realice dos Maestrías, un Doctorado y múltiples programas de formación complementaria en diversos campos del conocimiento.”*

(E4)

*“Estudie Administración de empresas y al momento del grado ya había enseñado tanto tiempo la contabilidad y había trabajado en contabilidad en la oficina de mi hermana contadora, que dije quiero estudiar Contaduría y entre a la Universidad Javeriana... me fui a estudiar la maestría en finanzas patrocinada por la universidad en la que trabajaba. Estudié en la universidad nacional autónoma de México, UNAM y ahora estoy terminando el doctorado en dirección de empresas que amplió mi campo de trabajo para abordar temáticas administrativas, en la Universidad de Valencia”. (E5)*

Sin embargo, otros docentes, han preferido continuar su preparación en la misma línea de su disciplina de base y se han enfocado en certificaciones como complemento a su formación. Estas herramientas les han permitido estar al día en las nuevas tendencias y desarrollos intelectuales, y / o científicos que son valiosos para su campo de acción y en respuesta a las demandas de un entorno globalizado y cambiante.

*“Yo soy psicóloga egresada de la primera promoción de la universidad Javeriana, después hice una especialización en recursos humanos con la Universidad de Penn State en Pensilvania y Universidad del Valle, luego hice en la misma universidad una maestría en psicología organizacional y del trabajo y hoy día estoy terminando mi doctorado en dirección de empresas y estrategias, en la Universidad de Valencia. En medio de eso, pues he hecho diplomados y certificaciones, por ejemplo en el mundo del Coaching he hecho diversas certificaciones con DBM, con World coaching y demás”. (E2)*

*“Yo estudié psicología en Universidad del Valle... luego hice la especialización en desarrollo humano y organizacional, en la Universidad Santiago de Cali y*

*posteriormente vine a Icesi a hacer mi maestría en MBA con énfasis en Mercadeo. Antes de eso, hago la formación en coaching en Chile”. (E3)*

*“Yo estude psicología clínica, hice un diplomado para entender el mundo de las organizaciones, lo hice en la javeriana, porque no entendía como introducirme, y después del diplomado me quedo faltando, monte empresa, me quebré, y luego dije pues no, yo sé de psicología no administración y entonces me metí a hacer la especialización en administración de empresas aquí en la universidad ICESI, eso me sirvió muchísimo para aprender todo lo que me había pasado con la empresa y después de la especialización en administración digamos que si quería seguir formándome..... y apenas termine la maestría me empecé a certificar como coach y termine en el 2011. Luego ya escogí una afinación entre coaching y liderazgo, digamos en temas de formación, después de que termine el profesional de coaching hice la especialización en coaching de equipos, luego coaching ejecutivo y luego seguí en temas de formación, empecé una formación con unos mexicanos, digamos como en refuerzo de coaching ontológico que no lo conocía desde mi formación y ahora estoy haciendo una maestría, un master en inteligencia emocional con la universidad de valencia, que empecé digamos mis proyectos académicos son ese el master y empecé un proceso de certificación como mentor coach que es para poder acompañar a otros para certificarse, para avance de competencias, en eso estoy ahora”.*

*(E6)*

Adicional a su formación, todos los docentes continúan haciendo investigación, algunos cómo requisito en el doctorado, otros por exigencia de la universidad y una minoría, porque les interesa profundizar y aportar al conocimiento desde éste campo.

*“Si, con el doctorado, el trabajo de investigación se hizo sobre el aprendizaje organizativo y la capacidad de absorción del conocimiento en la generación de estrategias, entonces combinan aprendizaje, gestión del conocimiento y estrategia básicamente”.*(E1)

*“...dentro de algunos procesos y consultorías, actualmente estoy adelantado un proceso de investigación en Universidades Corporativas y esto ha hecho que comience a desarrollar un programa personal para hacer una curva de aprendizaje, en el campo de gestión de conocimiento: Universidades corporativas, - Educación NO formal-herramienta de tic, Cursos de E-learning “.*(E3)

*“Si con el doctorado, estoy investigando en temas de dirección de empresas, la transferencia de conocimiento, las capacidades de las empresas de absorber conocimiento y de aprender y como esta relación influye en los resultados empresariales”.* (E5)

En cuanto al saber disciplinar, el conocimiento que el docente tiene de otras áreas, disciplinas u otros saberes, es un factor que según lo narrado por dos de ellos, les permite ampliar su observador y además, es un complemento a su propio proceso de formación y al cambio de paradigma:

*“Una de las mejores formaciones que tuve, fue, con el maestro Edgar Morín en la Universidad Edgar Morín de México, en teoría de la complejidad, entonces aprendí a ver el conocimiento no como disciplinas separadas, sino como un movimiento transdisciplinar que es la integración entre todas las disciplinas, es un movimiento muy interesante”.* (E4)

*“En el doctorado he aprendido sobre temas diferentes de los temas contables y financieros, las temáticas de dirección de empresas son más amplias y analizan los comportamientos humanos en las empresas, pienso que estudiarlos me ha servido para ampliar la visión de la empresa y a nivel personal porque, aprender de otros temas permite un cambio de paradigma”. (D5)*

En esta investigación se encontró que los docentes que son bien evaluados, coinciden que el conocer acerca de otras disciplinas relacionadas entre sí, les permite desarrollar conocimientos integrados, nutrir sus prácticas, revisarse y ayudarse así mismo. En este sentido, uno de los docentes reitera:

*“En el tema de coaching he venido profundizando bastante. Yo si leo mucho y cuando leo, lo hago de temas de desarrollo humano, o casi que todo lo que leo, tiene que ver con temas de desarrollo humano, por gusto. Además busco tener una formación integral, por ejemplo buscar una persona para que me enseñe meditación, que es un yogui que me está formando, hago mis procesos psicológicos, voy donde una psicóloga, tengo una coach que también nos hace coaching a mi socia y a mí. Digamos que busco mucho proceso de trabajo personal, si se conecta directa o indirectamente, pero si estoy todo el tiempo buscando mirarme, por ejemplo trato de estar en algún encuentro nacional o internacional de actualización, entonces ahí son talleres que te llevan como a mirar, entonces, yo siento que eso me ayuda”. (E6)*

Así mismo la oportunidad de estudiar y trabajar en otras culturas y cómo complemento a su formación, les ha permitido ampliar su conocimiento y mejorar sus prácticas. La mayoría de los

docentes han tenido la oportunidad de estudiar en el exterior, incluso de trabajar en docencia, constituyéndose en un elemento significativo en su profesión.

*“Si, en México hice una maestría en finanzas y fue significativo porque había una orientación de las finanzas para las empresas, para los mercados y las bolsas de valores; y había una orientación para la docencia, yo tome ese énfasis, entonces aprendí a hacer currículos, planeación de la clase, a evaluar, a elaborar preguntas para el examen de estado, que en México ya se hacían, en Colombia no. En ese tiempo, por cada pregunta bien formulada que presentáramos y que el estado aceptara para esa evaluación, pagaban 50 pesos, que en ese momento eran como 5 dólares, entonces me volví muy buena haciendo preguntas para ganarme los dólares que no tenía por ser estudiante becaria y me dio la oportunidad de hacer experiencia práctica, di clases en una universidad mexicana, donde dicte cursos de finanzas, mercados financieros, administración financiera, matemáticas financieras, finanzas internacionales” (E5)*

*“Si claro, si eso es importante, o sea tener visión, cuando a uno le toca viajar digamos a otros países, y eso era parte de lo que yo hacía en esa gerencia, o sea la gerencia era una gerencia internacional, entonces me tocaba viajar a muchos países y además participar en congresos y en muchas actividades que la compañía apoyaba, era una compañía que apoyaba demasiado en la parte de formación, en la parte de capacitación, ellos en eso no tenían restricciones, entonces toda esa posibilidad digamos de interactuar de personas de otros países, de otras culturas, de ver otras perspectivas, le van dando elementos que uno después comparte con los estudiantes, y que le sirven para enriquecer los conceptos más allá de solamente la parte conceptual y teórica”. (E4)*

*“El significado que tiene es que te da un cúmulo de experiencias que compartirle al estudiante, segundo, te permite tener referentes no solamente de las prácticas formativas o educativas que yo tuve, sino en general, por ejemplo si es en un contexto organizacional puedo tener una visión de otras prácticas, complementarlas al solo entorno que estoy viendo y eso digamos me permite tener una visión sistémica, yo pienso que allí está una de las claves de mi trabajo como, docente o como facilitador de aprendizajes”. (E4)*

Del mismo modo, la experiencia laboral distinta a la docencia, se convierte en un factor valioso en los profesores que trabajan en el contexto de formación permanente y formación para el trabajo, así la variedad de experiencias y situaciones laborales vividas, les permite dar cuenta a los alumnos de cómo lo conceptual y la teoría tiene aplicabilidad en el contexto real. Esta relación de conocimiento y experiencia laboral, es altamente valorada por los estudiantes que asisten a los programas del CCEC, al considerar que encuentran respuestas ajustadas a sus necesidades.

*“Trabaje en muchas organizaciones nacionales y multinacionales en casi todos los campos administrativos: Ingeniería, producción, Gestión Humana, Mercadeo, Comercial, Planeación, Finanzas, lo cual me permitió adquirir una visión sistémica de las empresas y acumular una gran experiencia que me permite proporcionar a los estudiantes ejemplos reales de la vivencia laboral. Por otra parte, en la actualidad realizo consultorías en muchas organizaciones y todas esas experiencias constituyen insumos muy valiosos para complementar el desarrollo de mis actividades docentes”. (E4)*



*“...es decir mientras yo estaba en lo laboral, trabajaba aquí en la academia y me parece que era como el puente, sobretodo en ese momento me servía mucho para los estudiantes en práctica, porque parte del acompañamiento en práctica, es si darles clase de practica a ellos, pero yo tenía que estarlos visitando a ellos y a los jefes y conversando con los jefes, entonces digamos que el bagaje que empezaba a tener era que visitaba empresas de producción, empresas del sector de alimentos, empresas del sector de servicios..., entonces tenía como esa mirada tan clara organizacionalmente que de pronto si hubiera estado en una sola organización no la hubiera tenido, me entiendes, entonces creo que esa fue una ganancia muy importante, que todo eso que yo estaba viendo lo traía, entonces realmente nunca me he quedado solamente en docencia, he estado como en contexto de realidades organizacionales”. (E3)*

*“...toda esta experiencia me permitió conocer las deficiencias que hay en las pequeñas empresas y me facilita la experiencia docente actual con empresarios, donde enseñe la teoría contable, de costos y financiera, pero también me permite hablar de control interno, de aspectos administrativos, porque esas fueron las vivencias adquiridas en mi profesión”. (E5)*

*“Hay una diferencia total en los programas de formación, porque los adultos piden es algo práctico, experiencia, en Educación Continua la capacitación es más desde la experiencia, y allí yo fluyo, siento que allí no debo ir tanto libreteada, porque apporto desde la experiencia, en mi caso porque conozco el medio de la organizaciones y eso me permite hablar con toda la experticia y con todo tipo de públicos con los operarios, con los líderes” (E5)*

Los hallazgos relacionados en la subcategoría **preparación profesional**, indican que los docentes mejor evaluados del CCEC que hacen parte de esta investigación, se caracterizan en su perfil personal, profesional y laboral por su amplia formación e interés permanente de aprender, siendo éste un factor que probablemente, les permite tener un dominio en su disciplina. Así mismo, poseen conocimientos especializados en el área sobre la cual enseñan y sobre otras disciplinas, lo que garantiza el manejo de conocimientos complementarios a los que poseen los estudiantes. Igualmente la experiencia laboral con que cuenta el profesor les ha permitido comprender y dar herramientas para que los estudiantes puedan enfrentar la problemática del mercado real y responder a las demandas sociales, desde la perspectiva de la formación permanente y la formación para el trabajo.

En cuanto a la **Dimensión didáctica**, el interés central correspondió a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir del análisis de las interacciones que se dan entre el docente, el estudiante y los saberes. De manera particular en esta dimensión se estudió la forma de organización, ejecución y evaluación del acto educativo a partir de las acciones metodológicas utilizadas en el aula para lograr los objetivos de aprendizaje.

El análisis de los resultados se realizó en relación a cuatro subcategorías: **Concepción del aprendizaje, concepción de la enseñanza, estrategias de enseñanza y planeación de las clases**. Los hallazgos encontrados en esta dimensión permitieron dar respuesta al objetivo principal de esta investigación que pretendía describir la práctica docente de los profesores del CCEC y también respondieron a los objetivos de identificar los métodos de enseñanza que utilizan los profesores y analizar la pertinencia de los mismos, en relación a los retos que exige la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI.

Específicamente, los hallazgos encontrados en las sub categorías asociadas a cómo el docente concibe **el aprendizaje** y la **enseñanza**, indican, las interacciones que los docentes del CCEC promueven durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y reconocen a los estudiantes para el intercambio de significados y experiencias favorables para ellos. Lo anterior guarda relación con lo planteado por Callejas, Corredor & Valencia (2002) y en correlación a la didáctica, la cual debe fundamentarse en un sistema metodológico que sea coherente con los intereses y necesidades de los estudiantes y el saber que se enseña, con el fin de generar situaciones de aprendizaje formativas y transformadoras en las cuales los estudiantes se comprometan con su estudio y construyan actitudes que les permitan enfrentar los retos de su profesión o disciplina.

En la subcategoría de **concepción de aprendizaje**, se encontró que la mayoría de docentes convergen en que los estudiantes que asisten a los programas de CCEC, guardan ciertas particularidades en sus características y expectativas asociadas a lo que esperan encontrar en los programas, por consiguiente esta singularidad se convierte en un punto de referencia del maestro, que caracteriza sus prácticas docentes.

*“Si son pertenecientes a una empresa en particular, son personas que ven en la educación continua una forma de adquirir herramientas para hacer mejor su trabajo y cumplir con las expectativas de la compañía. En ocasiones algo incrédulos frente a la aplicabilidad de lo que se les enseña. Con el tiempo y un énfasis en el contexto empresarial específico, la incredulidad se desvanece”. (E1)*

*“...son personas con una profunda necesidad de fortalecer o crear nuevas competencias y mejorar su nivel de empleabilidad. Son personas que esperan que algo pase en sus vidas para mejorar su condición laboral. Sienten que el barco partió y ellos están en una lancha remando para alcanzarlo. Esperan que educación continua les dé unos nuevos remos o les aumente la fuerza para remar con los que ya tienen y tal vez, alcanzar al barco y subir a él”.*

*“Cuando la gente viene a educación continua viene con ganas de aprender, no viene para perder el dinero..., es porque quieren aprender y lo necesitan para su trabajo. Ellos le ponen más interés, y además son más autónomos en su proceso de aprendizaje..., ellos ya traen sus aprendizajes, sus saberes y debemos partir de allí, no desconocer lo que ya traen, están interesados y quieren que les aporte a su vida”.*

*“Son personas bastante inquietas, buscan nuevos aprendizajes, desarrollar nuevas competencias y aplicar herramientas que tenga en un nivel la necesidad al interior de la organización o como expansión de su perfil profesional”. (E3)*

*“Me gustan mucho porque en los diplomados, la gente está relajada, no tiene el factor nota de por medio, las personas vienen por que quieren aprender, reforzar competencias, desarrollar habilidades, están muy en función de su cargo y de mejorar. Ya traen conocimientos previos pero saben que debe estar actualizándose. La mayoría viene por herramientas prácticas y disfrutan el aprender”. (E5)*

*“Ellos traen expectativa de que se les de herramientas, yo tengo claro que ellos vienen es por la fórmula mágica, para mejorar en sus empresas o en su vida...entonces en*

*esa misma medida las practicas que hago es tener el formato, tener el caso, tener la estrategia de cómo ellos puedan aplicar en su actividad laboral”, (E2).*

*“En general la expectativa es de mejoramiento, a veces quieren desarrollar las competencias para algún proceso específico dentro del trabajo y la empresa no tiene las condiciones para poderlo afrontar y lo direcciona a programas de formación permanente de educación continua”. (E6)*

*“Todos vienen por herramientas para mejorar su capacidad laboral, eso es un hecho, la gente no quiere teoría, la gente no quiere razones o desarrollos epistemológicos de nada, la gente quiere que se le entreguen nuevas opciones para hacer mejor su trabajo o alguna manera para mejorar su calidad, su condición laboral.” (E1)*

De las anteriores narraciones se infiere que los docentes identifican en los estudiantes que asisten a los programas enmarcados en la formación permanente y la formación para el trabajo, necesidades de aprendizaje orientadas a desarrollar habilidades y competencias que les permitan abordar la solución de problemas reales del entorno laboral y de las exigencias cambiantes del mundo globalizado. Precisan además, que para sus alumnos no es suficiente la teoría, por el contrario, demandan herramientas para implementar y mejorar su desempeño laboral y es por ésta razón que en las prácticas docentes que fueron declaradas y observadas, se evidenciaron modelos y enfoques integradores que se reflejan en diversas metodologías de enseñanza.

En consecuencia se deduce que la comprensión y dominio del saber disciplinar y la variedad de experiencias, no son suficientes para desempeñar la docencia en un contexto de

formación permanente y formación para el trabajo, sino que se necesita tener un saber pedagógico y didáctico que le permita al docente diseñar las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta el objeto de estudio, la forma como aprenden los sujetos, los intereses, necesidades, expectativas y las competencias a desarrollar según los objetivos del programa o interés de la empresa.

En relación a los estilos de aprendizaje, se identifica que los docentes reconocen que existen diferentes formas en la que los seres humanos perciben y procesan la información, es decir, que cada persona tiene una manera particular de establecer la relación con el mundo y por tanto de realizar el aprendizaje. En la actualidad se han desarrolladas varias investigaciones que plantean un marco teórico para comprender como se aprende, desde el planteamiento de distintos modelos sobre los estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje son definidos como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes interaccionan con el ambiente de aprendizaje para lograr el procesamiento y asimilación de la información. Estos se convierten en un elemento central para la selección de estrategias de enseñanza eficaces para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes.

En las declaraciones de los docentes se evidencia que existe la identificación de los estilos de aprendizaje desde el modelo teórico de Programación Neurolingüística, que plantea que hay tres sistemas para representar mentalmente la información: el visual, el auditivo y el kinestésico. Lo anterior se puede identificar en las siguientes narraciones:

*“Considero que hay tres modalidades de aprendizaje o canales de procesamiento de información, el visual, el auditivo y kinestésico y busco entonces, utilizar estrategias multivariadas de aprendizaje que estimulen cada uno de los canales, trabajo con música, con información magistral, con esquemas visuales, con presentaciones, mapas mentales, con actividades lúdicas de contacto personal o experiencial donde las personas tengan que interconectarse. En términos de aprendizajes más concretos, trabajo con análisis de casos busco o situaciones reales de empresas o talleres en clase que puedan estimular reforzar y estimular las competencias específicas de ello. (E3)*

*“Ahora soy más consciente de ello, hay que entender que los alumnos son distintos, unos son más auditivos, otros son más visuales, cada uno tiene una forma de aprender, pero finalmente todos llegamos a lo mismo, en el momento de aprender volvemos a ser niños y a los niños les encanta hacer cosas, pintar rayar, escribir, ponerse en la función activa, si yo voy y les hablo todo el tiempo, se pueden aburrir y hasta dormir en clase debido al cansancio” (E5)*

En las declaraciones presentadas se identifica de manera puntal que cada uno de los canales de aprendizaje requiere de la utilización de estrategias específicas. Por ejemplo una persona cuyo canal predominante es el visual aprende mejor cuando leen o ven la información de alguna manera, es decir que las estrategias deben tener como elemento principal la imagen. Cuando hay predominancia del canal auditivo, las personas aprenden mejor a partir de explicaciones orales y cuando pueden hablar y explicar la información a otra persona, es decir que es necesario el uso de estrategias donde se privilegie la interacción comunicativa. Respecto al canal kinestésico, la persona procesa la información asociándola a sensaciones y movimientos,

en este sentido se requiere estrategias que permitan la participación activa, la manipulación y la experimentación, es decir, “se aprende haciendo”.

En otras declaraciones los docentes exponen que utilizar situaciones de aprendizaje en donde se establezca una relación entre la teoría y práctica, desde el contexto cotidiano posibilita que los estudiantes aprendan de manera efectiva.

*“Siempre les enseño desde lo cotidiano, aplicando la teoría con ejemplos muy prácticos de su vida diaria, así es fácil llegar a las distintas formas de aprender que tienen los alumnos.”(E2)*

*“Me adapto a sus niveles de conocimiento, a su interés y a la forma como ellos acceden con mayor facilidad a los conceptos relacionados con los temas de estudio”, (E5)*

Un aspecto a resaltar en una de las intervenciones de los docentes corresponde al reconocer que el modelo de aprendizaje activo permite implementar diferentes estrategias que favorecen los tres sistemas de representación mental de la información: visual, auditivo kinestésico.

*“En Icesi, hay algo que siempre, nos muestran los resultados de los estilos de aprendizaje de los alumnos y teniendo en cuenta esos estilos, nosotros diseñamos la clase, algunas clases van a ser más magistrales por sus estilos, lo bueno es que como nos basamos en aprendizaje activo, este modelo se ajusta a los diferentes estilos y así se le da gusto a todos. Encontramos alumnos activos, súper dinámicos, otros no tanto, pero*



*finalmente se meten en el tema de estudiar, a mí me gusta los estudiantes que tengan la actitud de querer aprender. (E6)*

Un solo docente planteó de manera mucho más conceptual el problema de los estilos de aprendizaje, haciendo referencia al modelo propuesto por David Kolb. Es importante recordar que en la teoría propuesta por Kolb hay dos aspectos centrales, el primero es considerar que el aprendizaje emerge debido a tres factores causales: la genética, las experiencias de vida y el entorno. El segundo elemento corresponde a las dos dimensiones del aprendizaje: la percepción y el procesamiento. Respecto a la percepción se establece que las personas perciben la información a través de la experiencia concreta o la conceptualización abstracta, en cuanto al procesamiento de la información se identifica que las personas lo pueden hacer a partir de la experimentación activa o la observación reflexiva. Las dos dimensiones planteadas por Kolb lleva a definir cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador, acomodador.

*“Yo pongo ejemplos para diferentes escenarios y utilizo metodologías, entonces por ejemplo como yo entiendo el estilo de aprendizaje y de hecho parte de lo que yo hago en pregrado y maestría es aplicar la prueba para entender cuál es la tendencia y muchas de las tendencias de las que vienen en pregrado, y se ven también incluso en maestría que podría ser un punto común es que tengo pocos divergentes, generalmente hay pocos divergentes, hay muchos estilos de pensamiento convergente, los asimiladores habitan y desde los asimiladores tiene una metodología, entonces lo que yo hago más o menos es entender un pronóstico que me lo ha dado” /E6).*

*“... a los asimiladores les gusta evidencias, conceptos y se las tengo o sea yo llego con cifras, llego con evidencias, llego con teorías, con autores, cito autores, entonces al asimilador le encanta eso y se siente confiado, y el convergente lo que quiere es básicamente irse a la acción, moverse, y entonces hay una metodología para el convergente “, (E5)*

En la narración del docente se identifica claramente el reconocimiento de las características de cada uno de los estilos de aprendizaje, y de las estrategias más eficaces para facilitar el aprendizaje.

Es importante resaltar que los distintos modelos y teorías sobre los estilos de aprendizaje se convierten en un marco conceptual que permite al docente comprender los comportamientos que se generan en el aula de clase, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los estudiantes y el tipo de acciones metodológicas más pertinentes para lograr la adquisición del conocimiento y el desarrollo de las competencias.

La segunda subcategoría de la dimensión didáctica corresponde a la **concepción de enseñanza**, respecto a las respuestas dadas en esta subcategoría se encontró que los docentes reconocen cuales son las implicaciones pedagógicas según la finalidad y contexto de la educación continua. En este sentido, los docentes son reflexivos sobre el ejercicio de su práctica, puesto las estrategias de enseñanza utilizadas necesitan ser acorde a los intereses, necesidades, limitaciones y retos que tienen los estudiantes asistentes a los programas de formación.

En relación al reconocimiento del rol del docente en el aula se identificó que la mayoría de los docentes comprenden que su función en el proceso educativo es acompañar en la

construcción del conocimiento, de manera que el estudiante se asuma como participante activo y como un ser individual, pensante y creativo. En este sentido, se considera que el docente debe estar centrado más en el aprendizaje que en el papel de transmisor de conocimientos.

*“Yo identifico más un facilitador de aprendizaje, un acompañante de la construcción que vaya desarrollando cada educando y esto es algo que yo busco clarificar desde el principio; que el aprendizaje lo desarrolla cada quien y que no es proceso que dependa del maestro. Lo otro sería poderlo inspirar, transmitir, estas son otras competencias alineadas con el rol del facilitador que ayuda y que acompaña a las personas en su construcción propia, apropiación e interiorización de aprendizaje con su propio sello personal.”(RB 3)*

*“Definitivamente es un compañero de viaje del estudiante por la travesía del aprendizaje, su rol es transmisor de conocimientos, que guía, que orienta y acompaña al otro.”(RB5)*

*“Ayudar a que el estudiante descubra por sí mismo el conocimiento y se apropie de él con un criterio personal, pero sustentado en bases epistemológicas sólidas sin caer en dogmatismos ni fundamentalismos rígidos. Por otra parte, estimular su compromiso con transferir ese conocimiento a la realidad para contribuir a transformarla en pro de la humanidad.” (E4)*

*“El rol del maestro debe ser de acompañamiento y moderador, inicialmente brindar una base teórica y luego propiciar espacios y ejercicios que permitan lograr que el estudiante realice un proceso de autoaprendizaje a partir de lo aprendido en clase, que*

*comparta su experiencia personal y reciba y aprenda de la experiencia de los otros participantes.”(E5)*

Otro aspecto importante a resaltar en las manifestaciones, es reconocimiento que el docente necesita tener una fundamentación teórica en su disciplina que le permita ser una fuente de conocimiento; también requiere competencias que le permitan organizar la enseñanza a partir del planteamiento de situaciones donde el conocimiento tiene sentido y significado al convertirse en un instrumento para comprender y transformar la realidad.

En algunos escritos se reconocen que la función del docente tiene un compromiso social al tener como finalidad principal la formación de las personas; el interés no está centrado solo en transmitir informaciones y conocimientos, sino también en desarrollar habilidades sociales, personales, emocionales para el ejercicio de la ciudadanía. Esto se ve reflejado en los siguientes relatos:

*“El rol es de compromiso, un altísimo compromiso, un sentido de responsabilidad con lo que haces, estas formando seres humanos, les das un conocimiento, pero también influyes en sus vidas, es un rol integral de formar para la vida.” (E6)*

*“Un rol situacional pero totalmente formador, dependiendo de la situación, cuestionador y en otras ocasiones, nutritivo e inspirador. Siempre privilegiando el proceso de aprendizaje frente al de enseñanza.” (E1)*

En relación a los intereses, dificultades y retos que implica desarrollar la práctica educativa en el contexto de educación continua se puede plantear los siguientes elementos:

Los docentes manifiestan que lo interesante de enseñarle a un adulto en este contexto, se caracteriza en general por el interés genuino que ellos manifiestan por aprender para su diario vivir:

*“Lo interesante es que hay un reto de por medio, primero el adulto siempre está en una búsqueda de cómo puedo operar mejor, no solamente mejor jefe, mejor compañero , mejor padre de familia, y mucho de lo que yo escucho es que cuando las personas que viene aquí encuentran elementos de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, coaching y dicen “esto me sirve para la vida” entonces siento que el enseñarle a ese adulto es que el todo el tiempo está haciendo clic de todo esto, como lo puedo aplicar en la vida misma, no solamente en un contexto organizacional y ahí entonces le da un sentido de valor al aprendizaje”. (E6)*

Otra característica, que se devela en esta categoría de análisis, es que para el docente resulta interesante confrontar las creencias limitantes que trae el adulto para aprender, pero que a partir de un proceso reflexivo, estas pueden cambiarse para facilitar nuevos aprendizajes:

*“Interesante cuestionar y confrontar las creencias limitantes o creencias previas que tienen del proceso; como por autoconciencia la persona puede llegar a un proceso reflexivo, donde reprograma, cuestiona o desaprende cierta información, hábitos y las consignas que tiene previas”. (E3)*

*“... hay unos modelos mentales ahí ya anclados y es muy atractivo cuando tu llegas a trabajar sobre eso y ves que hay apertura y se permite, entonces yo diría que el*

*reto está allí no, eso es lo interesante pero vuelvo y te digo, cada población tiene su encanto, o sea el adulto si se focaliza más en lo que quiere aprender y de pronto hace más cómoda hasta el ejercicio de la enseñanza”. (E1)*

*“...lo más emocionante es ver como el estudiante adulto, le dice a uno que aprendió, que al comienzo no entendí nada pero que ahora si domina y que entiende lo que hace y se da cuenta que él fue el que construyo el conocimiento, eso es lo más emocionante, o sea cuando el estudiante le dice uno que aprendió y que le sirve para aplicarlo en su trabajo o en su vida”. (E4)*

Mientras que otra de las razones dadas por uno de los docentes para responder a este interrogante, se dio en términos de las características del contexto de la formación permanente, y no de las características propias de la población:

*“También es interesante enseñar al adulto en programas de extensión, porque no hay calificación, es enseñar con libertad, no existe presión por el quiz o el parcial. Si se dejan tareas, el que la hace es porque está interesado, el que no la hizo, probablemente porque estaba muy ocupado, pero ellos vienen es porque necesitan y quieren fortalecer su competencia”. (E5)*

Y en esa misma línea de ideas, algunos docentes consideran que la diversidad de los grupos, hace que en ocasiones sea difícil enseñarles a los adultos. En este sentido los profesores perciben que las expectativas que cada uno trae, no convergen en el mismo sentido y que ello se convierte en un reto a la hora de enseñar:

*“Es como la diversidad de la gente, porque hay unos que vienen con unas expectativas más de saber, otros de saber hacer, otros vienen por la receta mágica y unos vienen con un conocimiento básico, otros ya han trabajado en el tema, entonces es como la diversidad más de la misma gente, que de la clase como tal, esa diversidad es un reto grande de poder uno generarle atención tanto al que ya sabe mucho, como al que no sabe nada, porque como son grupos tan diversos eso si le genera a uno controversia”. (E2)*

*“cada grupo es distinto, entonces uno tiene que analizar muy bien cuál es la expectativa de las personas, yo hago la diferencia entre lo que es formar las personas, dentro de estos programas que esperan muchas cosas prácticas, muchas herramientas útiles a nivel laboral” (E4)*

Los hallazgos descritos anteriormente, se convierten a la vez, en referentes para considerar los retos que el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo, imponen a las practicas docentes, encontrándose en este sentido que el docente debe considerar la experiencia que ya trae los adultos, para generar escenarios en donde la resolución de problemas, y la aplicación a situaciones de trabajo, deben ser, la parte central de la práctica para formar a los adultos.

*“Los adultos ya vienen cargados con experiencias, con conocimientos, con muchas cosas que a veces les puede entorpecer su aprendizaje, entonces el reto está en cómo impactarlos y motivarlos para mostrarles que hay otras maneras de ver las cosas” (E2)*

*“Primero es cambiar el esquema mental de que yo como profesor voy a enseñar, o sea, mientras yo piense que voy a enseñar pierdo, pues la gente ya tiene una riqueza*

*impresionante...” “Las personas ya tiene un bagaje de conocimiento impresionante, entonces yo no puedo tratarlo como muchachito...” (E4)*

Partiendo de estas narraciones, los docentes concuerdan que los adultos, llegan con información previa y que además pueden aprender y retener información más fácilmente, si la pueden relacionar con sus experiencias previas. Así el docente debe considerar en su práctica, el referente que el laboral tiene para el adulto y a partir de allí, propiciar escenarios de aprendizaje ajustados a estas necesidades de formación.

Otro de los retos en que coincidieron los docentes, es que se debe desarrollar el proceso formativo de la persona considerando su entorno laboral, para adquirir conocimientos y desarrollar competencias, habilidades, destrezas y actitudes, que le permitan desempeñarse mejor en su puesto de trabajo, respondiendo a las exigencias de un entorno globalizado y competitivo:

*“...deben ajustarse al contexto laboral, ser más adaptados a adultos laborales, adultos en entorno laboral, a seres laborales que a personas de contexto escolar pues que es diferente el que está cursando el pregrado, el que está cursando la maestría”... y ese sería el reto, considerar siempre el contexto laboral”.*

*“Y también los retos que nos impone la globalización, el conocimiento, todo eso impacta la educación y debemos tenerlo en cuenta”.*



*“El otro reto es conocer el contexto, o sea, el mundo del trabajo, conocer la realidad y lo que significa para las personas esa realidad que se llama trabajar, o sea ser cercano a eso”.*

*“Otro reto, es que la gente se vaya con una herramienta práctica.”*

Estas narraciones dan cuenta de la necesidad del docente, de contar con conocimientos adicionales y estar a la vanguardia de lo que sucede en el entorno laboral, para poder responderá dichas demandas.

Es interesante observar cómo la sub categoría relacionada con la forma como el docente concibe la enseñanza; devela algunos factores objetivos que están implícitos en la práctica docente, cómo son los contextos socioculturales e institucionales en los que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto y para esta investigación, es desde el lugar de la formación permanente y la formación para el trabajo, que el docente se piensa la educación, de allí que el reconocimiento del contexto, es determinante en la forma como orienta y materializa su práctica docente.

La tercera subcategoría de análisis en la dimensión didáctica correspondió a las **estrategias de enseñanza**, de manera inicial se indagó sobre la percepción que los docentes tenían sobre su práctica, esto con el propósito de llevarlos a reflexionar sobre el conjunto de acciones y decisiones que realizan de manera intencionada para lograr el aprendizaje en los estudiantes.

Para Callejas, Corredor & Valencia, 2002, la práctica interactiva de la enseñanza universitaria requiere espacios muy cercanos a los estudiantes, a su cultura y necesidades, promoviendo nuevas expectativas el sentido de saber de las disciplinas y profesiones. Así lo evidencian los datos, en las observaciones hechas a las clases de los docentes y cuando se encuentran las siguientes narraciones, que han sido organizadas a partir de dos elementos: la organización y ambiente de la clase y los métodos, técnicas y recursos utilizados. Respecto al primero se puede citar:

*“Utilizo el humor, siento que el humor es importante en la docencia y voy verificando comprensión, como siguen hasta aquí, que pregunta tienen, voy parando haciendo un stand by de chequeo...”*

*“Son prácticas ajustadas a las necesidades de la población, de su entorno laboral, pero también cargadas de humor y que generan un disfrute por parte de los asistentes...”*

*“...para mí el espacio puede ser o bloqueador o movilizador de la energía. Así mismo dentro de mi práctica, manejo el tema del espacio del auditorio; por ejemplo cuando cuento con un espacio donde ellos todos se puedan ver la cara prefiero dejarlo así, de tal manera que todos puedan estar participes porque cuando son las mesas y que los separan, siento que allí hay un bloqueo, una energía que bloquea en ellos mismos y se pueden perder de algunas cosas que estamos viviendo, entonces sí, en la medida en que puedo siempre distribuyo el espacio de clases de manera diferente”.*

En estas observaciones de clase se identificó que para algunos docentes crear un ambiente de confianza y empatía es el interés principal para establecer las interrelaciones y cumplir con

los objetivos de aprendizaje. También se considera que la utilización del humor en clase mantiene el interés y motivación, estableciéndose un vínculo emocional que permite que los contenidos se asimilen y retengan mejor puesto que el procesamiento se ha producido dentro de una actividad placentera.

En relación al espacio del salón de clase, se considera que es necesario organizarlo de manera que los estudiantes puedan interactuar de manera dialógica, en donde no se cree un distanciamiento entre el docente y el estudiante, sino que de manera implícita se establezca un ambiente para la construcción colectiva del aprendizaje. De esta manera, el aula se convierte en un espacio acogedor, un lugar de encuentro y reconocimiento del otro.

La mayoría de los docentes describen sus prácticas en relación a los métodos, técnicas y recursos sin hacer una distinción de cada concepto. Es importante recordar que el método se entiende como la forma de ordenar la práctica docente para conseguir los objetivos de aprendizaje y la técnica se convierte en la concreción del método, por ejemplo en el método de la clase magistral una técnica puede ser la presentación con diapositivas. Los recursos son los medios para poder desarrollar el método.

En los relatos que se presentan a continuación y que además fueron evidenciados en las grabaciones de las clases, se identificó que todos los docentes tienen como postulado principal la participación activa del estudiante, el reconocimiento de saberes, experiencias previas y la conexión de las situaciones de aprendizaje a los contextos reales de aplicación. Por tanto, es a partir de estos postulados, que los docentes seleccionan sus métodos y recursos para llevar a cabo la enseñanza.

*“Mis prácticas de aula son variadas: van desde trabajos individuales para realizar ejercicios, mapas conceptuales, lecturas cortas que les permita describir, entender, analizar conceptos, hasta ejercicios en grupos que les permita opinar, aportar, proponer soluciones basados en el conocimiento previo y en la experiencia previa de los participantes”. (O1)*

*“...Yo por ejemplo desarrollo mucho más casos y talleres, yo mismo escribo mis casos, mis talleres, diseño los modelos, y sobre eso yo le digo al estudiante: “empiece a construir desde acá” le doy una base al estudiante para que construya desde ahí, le doy una base y el estudiante construye empieza a construir el mismo...”*

*“Mi practica es variada, dinámica, activa, desafiante, que busca crear reflexión, análisis es una invitación a la acción, a cuestionarse lo que se hace en la vida cotidiana, o en la vida diaria para crear nuevas posibilidades y la describo como interesante, activa, variada y, cautivadora”.*

*Yo creo que es la mezcla de varias prácticas, en una misma clase lo que hace que sea buena. Por ejemplo yo utilizo como recursos un video, un ejercicio, una lectura, un caso, o sea como que la mezcla de varias cosas allí hacen que la gente le interese la clase...*

Un elemento importante de la descripción de la práctica docente es que se reconoce la utilización del método está estrechamente ligado al tipo de procesos intelectuales que se busca desarrollar análisis, razonamiento, resolución de problemas, entre otros.

Al indagar sobre las estrategias que utilizan los docentes en los programas que orientan, se determinó que se tiene en cuenta los intereses, las características de los estudiantes, el tipo de objetivos y/o contenidos que se quieren movilizar; por tal razón las estrategias varían de un curso a otro.

*“... pero si tú me dices si tengo una técnica específica, no, son tantos años, pero cada curso, cada grupo tiene su particularidad”.*

*“...me gusta trabajar creando entornos naturales, esto quiere decir con casos, con clases magistrales si es necesario, trabajo de campo, para que ellos piensen, se cuestionan, trabajen colaborativamente, etc. No tengo una sola estrategia depende del grupo, del tema, de los objetivos”.*

También se puede plantear que en las narraciones de los docentes hay una tendencia a utilizar estrategias que subyacen a diferentes concepciones del aprendizaje: constructivista, significativo y colaborativo. Por ejemplo,

*“...he mantenido el mismo estilo, ser facilitador, o sea no llegar como el experto que tiene un saber y que impone el saber o que desconoce el saber previo de las personas que están allí, parto siempre de saber de ellos y busco movilizarlos pero desde el lugar de donde están ellos, esa es como digamos la técnica.*

*“Ellos desean aprender herramientas prácticas, las uso y sobre ellas expongo la teoría, a partir de lo que ellos conocen, voy ampliando los temas conceptualmente...”*

En las narraciones anteriores y observaciones de clase anteriores se identifica una concepción de aprendizaje significativo, entendido este como el proceso de incorporación de los nuevos conocimientos a la estructura cognitiva de los sujetos a partir del establecimiento de relaciones e interacciones con las experiencias y los conocimientos previos. Es necesario recordar que algunas de las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo son las siguientes:

El material utilizado para el aprendizaje debe poseer significado en sí mismo, es decir, los elementos que lo componen deben estar organizados y relacionados de modo no arbitrario.

El sujeto aprendiz debe estar dispuesto, motivado a relacionar el material presentado con sus experiencias y saberes previos.

La estructura cognitiva del alumno debe contener ideas, experiencias con las que pueda ser relacionado el material.

Otro elemento central reconocido en los relatos corresponde a la participación activa del estudiante, al cual se le plantean situaciones en donde no solo debe aprender conceptos y teorías, sino también puede desarrollar habilidades, destrezas y procedimientos que le permitan adquirir competencias para el ejercicio de su profesión.

*“Yo lo que busco es que la persona como adulto se involucre más en el proceso, que participe, por ejemplo yo a todos los grupos los llevo a que busquen digamos contrastar eso teórico que aparece dentro del seminario con la realidad que está viviendo, entonces se emocionan, o sea cuando van allá y buscan en la prensa, y buscan en revista y buscan*

*en internet y hacen ese empalme les fascina, porque entonces se dan cuenta de que lo están viviendo allá en la realidad tiene un fundamento conceptual que los autores lo han desarrollado y le encuentran sentido...”*

Un aspecto a resaltar evidenciado en las clases y validado en algunas de las intervenciones de los docentes, es el reconocimiento que el aprendizaje humano involucra la capacidad de construir significados a partir de una actividad mental interna y una actividad social. Por tal razón, un elemento central es el fomentar en el aula el trabajo en equipo, de manera que se produzca el intercambio de conocimientos y experiencias. En las siguientes narraciones se evidencia lo anterior:

*A veces encuentro personas muy jóvenes con poca experiencia previa y los organizo en grupos con personas de experiencia, para trabajar en equipo, para que puedan aprender del otro. Esa estrategia a mí me resulta, se combinan saberes y comparten la experiencia en las empresas.*

*...utilizo diversas estrategias de participación grupal, me encantan los foros, los debates, me encanta hacer los talleres de construcción grupal que después puedan ser validadas en plenaria...*

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje está mediado por las interacciones que se dan entre el estudiante, los docentes y los saberes, en relación a esto se puede decir que en las prácticas que se declaran se encontró que los docentes se interesan por promover en el aula relaciones basadas en el reconocimiento del otro como un sujeto singular, es decir como un sujeto que tiene una historia, unos intereses particulares que determinan la forma cómo concibe

el mundo y como se relaciona con los saberes y los otros en la cultura. También se fomenta un ambiente en donde el respeto, la igualdad, la democracia posibilita la construcción colectiva del conocimiento. Lo anterior se evidencia en las siguientes narraciones:

*“... es mucho más una relación digamos de personas de igual a igual ... uno como maestro hoy en día debe de estar muy cerca del estudiante, compartiendo con él, hablando con él, yendo más allá del simple hecho de que yo soy el maestro, usted es el estudiante y se va y vuelve el día del examen...”*

*“Yo genero un ambiente de confianza, de camaradería, soy muy abierta con ellos, me gusta ser cordial, también me gusta promover entre los alumnos, el respeto, la colaboración y aceptación de las diferencias”.*

*“...entonces formo grupos de trabajos heterogéneos ya, y busco la forma de que los que están al mayor nivel sean los que lideren los equipos, y traten de sacar a los demás los aportes que puedan hacer desde la visión estratégica de la organización, o sea se conviertan ellos ahí en una especie de mentores y es muy bueno...”*

Un aspecto fundamental en las relaciones que se generan en el aula es la necesidad de establecer un vínculo afectivo, de empatía, donde el docente se interese de manera real por la educación de los sujetos y por establecer una relación cordial y de cercanía. Respecto a esto se conoce que es necesario trascender de la “lógica de la enseñanza”, en la que solo se reconoce la dimensión cognitiva de los estudiantes a la “lógica del aprendizaje”, en la que se considera también su dimensión socio-afectiva.



*“Pienso que la interacción con los alumnos debe moverse desde el amor, si esto no se opera desde el amor y desde el corazón...”*

*“Trato de ser una persona muy cercana a los alumnos, porque si miro en el pasado, esos profesores tan distantes, hoy ni siquiera me acuerdo ni de su cara ni su nombre; en cambio esos profesores cercanos que tuve la oportunidad de compartir con ellos, de reír con ellos, me dejaron algún tipo de mensaje y más si han sido modelo, esos se van a recordar toda tu vida...”*

*“Propiciar los espacios lúdicos y de prácticas, para aprovecharlos y convertirlos positivamente en experiencias de aprendizaje y acercamiento personal, generando confianza y motivando el interés por aprender más...” (E5)*

En la anterior narración se puede identificar que el vínculo educativo no es algo que se produzca de manera inmediata y estable entre el estudiante y el maestro, sino que es un momento de encuentro en el cual el maestro deja una huella y transforma al sujeto porque se da el aprendizaje de los saberes.

*“... pienso que el proceso de formación y de aprendizaje tiene que ser agradable, tiene que ser ameno, no tiene que ser tortuoso, no tiene que ser un proceso difícil, se puede aprender con alegría, no en un ambiente caótico ni de desorden pero si con alegría, si con liviandad, con jovialidad sí...”*

El buen educador tiene un deseo de enseñar, por tanto no toma su labor como una tarea mecánica sino que se toma el tiempo para pensar el acto educativo. El buen educador se interesa

por la educación de los sujetos y establece una relación cordial y de cercanía con sus estudiantes a partir de lazos afectivos. El buen educador tiene una buena formación académica (conocimientos teóricos y prácticos), se interesa por aprender continuamente y desarrollar el pensamiento autónomo para afrontar con éxito los problemas del mundo actual. El buen educador es sensible, creativo, tiene habilidades artísticas y tiene una vida social fundamentada en la práctica de los valores morales.

En las observaciones de clases y en algunas de las narraciones de los docentes, se evidencia que los recursos utilizados para apoyar el desarrollo de las clases pueden ser organizados a partir de dos características. El primero corresponde al tipo de material: impreso, audiovisual, interactivo; el segundo es referido a la función que cumple en el proceso de aprendizaje: motivar, comunicar una información, organizar la información, aplicar lo aprendido.

*“Audio visuales, cuestionarios (aprendizaje desde si mismos), estudios de casos”.*

*“Utilizo videos, láminas, legos, casos, trato de ser muy recursiva. También hago uso de lecturas de apoyo, test, ejercicios”.*

*“Utilizo ayudas audiovisuales, estudios de caso, experiencias de empresas locales, regionales, nacionales e internacionales...”*

*“Durante las clases utilizo marcadores de todos los colores para hacer muchos dibujos y gráficos en el tablero intentando ampliar las explicaciones de los temas. Para inicio de clase, a manera de crear expectativa o de introducción a los temas uso el videobeam para proyectar un comercial, una noticia, etc. Igualmente para el cierre de los*

*temas y de curso, uso el videobeam, para listar los temas aprendidos y presentar las conclusiones”.*

Dos de los docentes entrevistados plantean la utilización de ejercicios outdoor, estos hacen parte del método Outdoor training, el cual consiste en la realización de pruebas que se realizan fuera del aula con un contenido físico-deportivo y las cuales son acompañadas de procesos de reflexión grupal donde se discute y analiza las estrategias utilizadas, se identifican las habilidades necesarias para cumplir de manera exitosa la actividad. Los ejercicios outdoor favorecen el desarrollo de habilidades como el autoconocimiento, optimización de recursos, dominio del estrés; también se potencian competencias como el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones. Este método es interesante porque se utiliza el aprendizaje experiencial para desarrollar competencias para afrontar de manera eficiente y eficaz las situaciones que se presentan en el puesto de trabajo. A continuación se citan las narraciones de los docentes:

*“Trato de utilizar diversos recursos, me apoyo en ejercicios, en lecturas, en videos, ejercicios outdoor, depende de la clase, pero siempre llevo opciones para que los alumnos reflexiones a partir de la actividad.*

*“... me encanta las metodologías outdoors y aprendizaje experiencial, las reflexiones extramurales que permitan luego que las personas se enriquezcan con de las diferentes clase.”*

Un aspecto interesante a resaltar y constatado en la observación de clase, corresponde al reconocimiento que la utilización de diversos recursos esta medida por los estilos de aprendizaje

presentes en el aula de clase. En este sentido el docente necesita organizar los diferentes momentos de su clase a partir recursos que incluyan los diferentes canales de aprendizaje: visual, auditivo, kinestésico además de las diferentes formas de procesar la información desde la acción o reflexión.

*“A ver, las filminas son un apoyo, un apoyo visual, hay gente que le sirve mucho, el que es visual capta la filmina, inmediatamente entiende el concepto, otra persona, y entonces le ayuda a uno para explicar, pero de pronto una persona dice “ y Hernando como podríamos desarrollar un ejemplo de eso, que no lo veo claro” entonces bueno vamos a hacer el ejercicio, vamos a hacer el taller, y otra persona quiere participar activamente cierto, entonces usted va y participa y explica el resultado al grupo, entonces se utilizan diferentes metodologías...”*

Para finalizar el análisis en relación a la subcategoría de la **concepción de enseñanza** es necesario reconocer cual es la reflexión de los docentes respecto a los elementos característicos de su práctica, que los hacen ser bien evaluados. Al indagar sobre las decisiones y acciones que de manera habitual realiza el docente para actuar frente al conocimiento, los estudiantes y el contexto donde se realiza el acto educativo, se encontró que todos los docentes tiene unas características personales y sociales que les facilitan establecer buenas relaciones humanas.

De manera particular y de acuerdo a lo observado en las clases que fueron grabadas, los docentes de la investigación, se destacan por crear un vínculo educativo basado en relaciones democráticas y participativas donde se reconoce y valora la persona y se considera el aula como un espacio de construcción colectiva del conocimiento; puesto que el docente, no se asume como

un sujeto de poder que tiene el conocimiento absoluto, sino que se interesa por crear comunidades de aprendizaje, donde se da un proceso de aprendizaje dialógico. Las siguientes declaraciones también evidencian lo planteado:

*“Creo que tiene que ver además de lo que aprenden, de la relación que se establece, por ejemplo mi relación con ellos, es mas de cercanía, más de la compañera, de poderles entregar desde una manera genuina y sin restricciones conocimientos, les doy más cosas, soy muy generosa en entregarles libros, bibliografías, casos y cosas adicionales, es una relación muy cercana con ellos...”*

*“...es importante hacerlos sentir que son seres humanos valorados, apreciados por traer de su experiencia personal y profesional para compartir con los otros; cómo docente, intento ser humilde y me permito aprender de ellos también, para construir un nuevo conocimiento”.*

*“...además me muestro como una persona, sencilla, accesible, muy accesible pero al mismo tiempo serio, o sea, cuando yo digo ser accesible o con sentido del humor no quiere decir que rompa todos los limites, entonces me pueden definir como una persona que se preocupa por ellos y que le muestra pasión a lo que se está trabajando, que se preocupa por lo que está enseñando, así lo veo yo de alguna manera”.*

*“...yo lo que trato de hacer intencionalmente es que me perciban humana y humana quiere decir, con calidad humana, es decir, dándole un lugar a cada uno, reconociendo también el bagaje que ellos traen, yo siempre reconozco que son duros, pues tienen mucho mérito por estar acá, por estar en las organizaciones en las que están, entonces*

*desde mi lugar, muy humana como con la realidad de ellos, como muy consciente de que ellos están enfrentados a retos organizacionales duros...”*

Otro de los elementos identificados en las clases y además den las narraciones de los docentes respecto a lo que los hace ser bien evaluados está relacionado con las estrategias que utilizan, las cuales se basan en el reconocimiento de los saberes y experiencias que tiene el estudiante producto de su formación académica y laboral. También se considera que a partir de las necesidades y propósitos de los cursos de formación se debe utilizar metodologías centradas en el aprendizaje activo.

*“Yo considero que cuando uno trabaja con el adulto, debe reconocer que él , ya tiene unas experiencias previas, tiene más herramientas en la cabeza, en el corazón, tiene habilidades y es a partir de allí, que construyo mis estrategias, sin olvidar que hay un ser humano, que por el hecho de ser adulto, no puedo pretender que las clase sea sólo teórica, magistral, eso es falso, porque, también dentro de él, hay un niño que hay que explotar porque quiere aprender, y como se hace con un niño?, poniéndolo a investigar, sacándolos del aula, haciéndoles clases fuera, haciéndoles visitas empresariales, llevándoles cosas manuales para que hagan, poniéndolos a trabajar en equipo para que ellos puedan interactuar, así se divierte un niño y de esa manera aprende...”*

*“Yo creo que leo el grupo y a partir de allí ajusto la practica necesaria para lograr objetivos, Entonces yo creo que los cursos de alguna manera si me iba bien puede ser porque tienen el equilibrio, yo hago reflexionar mucho a la gente, la cuestiono mucho y a veces soy duro, con los cuestionamientos pero al mismo tiempo doy herramientas doy*

*elementos, o sea permito que se confronte, se cuestione, se modifique pero entonces también se dan herramientas claves para sus necesidades...”*

Uno de los docentes mencionó que un elemento importante en la práctica de aula corresponde a las habilidades comunicativas, pues la educación es ante todo un proceso comunicativo, en donde los participantes del proceso se deben reconocer como sujetos con características personales y con conocimientos previos.

*“...la otra es saber manejar diferentes estilos de personalidad, más allá del conocimiento, tener la habilidad de poder adaptarse a diferentes tipos de personalidades, saber leer los equipos, tener impacto e influencia, saber comunicar de forma asertiva, no directiva y entender desde donde los otros nos hablan...”*

Al indagar sobre las prácticas exitosas que han realizado los docentes se encontró que están asociadas a la utilización del aprendizaje experiencial y a la utilización de situaciones problema enmarcadas en los contextos laborales y sociales de actualidad. También se identifica que el docente se asume como un facilitador del aprendizaje donde es el que fomenta la reflexión e interacción en el aula. Este hecho también se reflejó en las clases observadas y se evidencia en los siguientes relatos:

*“Identifico unos talleres de crecimiento personal, en donde a través de la técnica del psicodrama, se logra facilitar procesos de aprendizaje y sensibilización de cambio de actitudes y comportamiento en las personas. Esta técnica parte de un trabajo integrado con el cuerpo, la música y la sensibilización emocional y poder asumir una serie de roles psicológicos...”*

*“Pues por ejemplo aquí en la universidad tenemos unas herramientas muy buenas que utilizamos que son los programas outdoors que podemos estar al aire libre, sacarlos a ellos de su espacio, tenemos las cámaras de Gesell que son unos recursos muy buenos que hacen que la gente se interese y este atenta en clase pero que puedan como sacarlos del escenario del aula de clase, yo creo que esas prácticas son importantes con ellos...”*

*“Me gusta traer casos de la vida diaria, que está pasando en el mundo, que está pasando en Colombia para poder encadenar los temas, es uno de los recursos que más utilizo. Lo que están viendo en televisión, en internet, lo que están viendo en el periódico, los escándalos, los problemas de las empresas, lo que está pasando en el país y fuera del país, entonces siempre a pesar de que la clase no sea de economía, digo “vieron lo que le estas pasando al petróleo?, vieron lo que le paso a la empresa Isa?, vieron lo que le está pasando a Ecopetrol y saben por qué pasó? Trato de bajarlo a la clase, lo amarro al tema, al impacto que tiene, y la importancia del tema para entender eso, porque el conocimiento no solamente está en el aula, también está presente en el mundo, lo que está pasando, la globalización”.*

*“Si, Mira yo he diseñado o diseño para los procesos de capacitaciones sobre todo en educación continua cuestionarios donde la gente se confronta, entonces tengo unos cuestionarios de motivación, de ejercicio de poder, de toma de decisiones, de liderazgo, donde la gente no solo va ir a mirar eso como una habilidad gerencial y desde un concepto sino que sepa evaluar como esta, entonces vamos a ver toma de decisiones, pero vamos a ver usted como toma las decisiones, entonces he diseñado una cantidad de instrumentos donde la persona aprende viviéndolo, no es simplemente sentarse, entonces, eso los lleva a*



*que haya una proximidad entre el conocimiento y lo que son ellos como seres humanos y ese acercamiento yo creo que los en carreta mucho, les gusta mucho, eso para mí ha sido digamos una estrategia interesante”.*

Las prácticas exitosas realizadas por los docentes en los programas de educación continua favorecen la participación activa, el trabajo en equipo, la creatividad, y la adquisición de conocimientos prácticos.

Para finalizar se puede plantear que respecto a los métodos utilizados es fundamental que el docente domine un conocimiento pedagógico y didáctico que le permita seleccionar estrategias de enseñanza acorde a los objetivos de aprendizaje, el perfil, necesidades e intereses de los estudiantes y los medios disponibles. Además es fundamental que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente este identificando los avances y dificultades de los estudiantes para identificar la pertinencia y eficacia de las estrategias implementadas; con el fin de tomar decisiones que orienten la práctica pedagógica y potencien el desarrollo de las habilidades y competencias en los estudiantes.

El último elemento objeto de análisis en la dimensión didáctica hace referencia a la subcategoría de **la planeación de las clases**, los hallazgos encontrados y evidenciados en las clases que fueron observadas indican que al realizar el proceso de organización, planeación y ejecución de la práctica, los docentes tienen algunos postulados básicos entre los que se pueden mencionar: el conocimiento de los perfiles de los estudiantes en relación a sus intereses, necesidades, formación; la definición del objetivo de aprendizaje, la revisión conceptual de la

temática o conceptos a desarrollar; el diseño de las estrategias de enseñanza en relación a la selección de los métodos y recursos más apropiados para lograr el aprendizaje.

Estos principios demostrados en las clases y en las declaraciones de los docentes del CCEC, aprueban la teoría de Fierro, Fortoul & Rosas (1999) quienes proponen que la dimensión didáctica, hace referencia al papel del maestro como agente que a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos los estudiantes, construyan su propio conocimiento. Esta dimensión se centra en la forma de organización, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las decisiones sobre las acciones metodológicas del docente. Del conjunto de decisiones y prácticas de los docentes, dependerá que el proceso educativo no se quede reducido a la transmisión y repetición de la información, sino que se convierta en una experiencia constructiva y enriquecedora.

En las siguientes manifestaciones se puede identificar los aspectos mencionados:

*“Siempre me preparo para ellos, organizo las actividades que voy a realizar, como lo voy a hacer y planeo la actividad. Le dedico tiempo a cada clase para planearla y estudiarla”.*

*“...siempre tengo claro el objetivo, que se espera lograr al final del proceso y cuál es la metodología que voy a seguir. Yo por ejemplo les advierto, no voy a comenzar sin una base conceptual que va a ser corta, entonces siempre para mí es fundamental que la gente tenga base conceptual, no importa con quien se trabaje”.*

*“Pues yo siempre llevo un esquema de clase, siempre, siempre la llevo, pero la mayoría de las veces lo que hago es que me adapto a mi público, en términos que si hay gente con menor conocimiento pues trato de nivelarme con ellos o con los otros y lo que más me funciona y que he visto es que contarles como desde la experiencia real de las organizaciones, contarles como desde bases conceptuales muy sólidas, que lo vean a uno que sabe pero que además sabe hacer lo que sabe y la aplicabilidad que ellos le puedan ver en su empresa, en su cargo y demás...”*

*“Primero genero contexto, un espacio de contención, confianza, comunicación, conocimiento entre la gente, conocimiento de la gente hacia mí, conocimiento mío de la gente con la que voy a trabajar, sus necesidades, las condiciones físicas, cuando fabrico esa burbuja ahí si ya solamente hasta ese momento comienzo a trabajar sobre contenidos que normalmente mi estilo es más que magistral es capsulas de información, capsulas de información en cuanto a lo magistral, siempre busco facilitar como con experiencias, digamos que aprendizaje activo un poco la metodología allí, poder tener la experiencia, luego reflexionar sobre la experiencia, luego generalizarla o a la vida personal o al desarrollo profesional individual, ese ha sido como el método...”*

Un elemento central en la planeación de la enseñanza corresponde a la definición de las actividades que debe realizar el docente y el estudiante en los tres momentos de organización de la clase: el antes, durante y después. Respecto a esto en las declaraciones de los docentes participantes de la investigación se encontró que, la mayoría establece de manera específica las actividades que realiza para organizar su clase en términos del análisis de las características de los estudiantes, los conocimientos previos, la selección de los contenidos y las estrategias que

privilegien la participación activa y la articulación entre la teoría y práctica. Sin embargo llama la atención que ningún docente plantea las actividades específicas que debe realizar el estudiante en cada momento de la clase.

A continuación se presenta algunas de las declaraciones:

*“A partir de la definición de las 3 variables: el público al que te vas a dirigir, los temas a tratar y el tiempo que tienes, entonces se planea: Definir como trabajar la teoría y los ejercicios de aplicación; seleccionar el ejemplo estrella que permita en el proceso de la solución, la construcción de la teoría y mostrar las diversas ópticas que tiene. Por último genera un espacio para saber si se lograron los objetivos y para retroalimentar o fortalecer lo aprendido”.*

*“Estructurar un programa, primero mirar el tipo de empresa que es, cuando uno recibe, le manda a uno el perfil de los estudiantes, uno mira el perfil de con quién va a trabajar, entonces sobre esa misma base estructura el programa, entonces como lo hago, yo lo hago por partes, o sea, de tal manera que en esas diferentes componentes del programa este instruyendo siempre al final de cada capítulo una aplicación práctica, siempre una aplicación práctica, entonces voy muy bien preparado en términos de lo que tengo que hacer yo y de lo que tiene que hacer el estudiante...”*

*“...el antes es entender un poco bien la necesidad entonces cuando llega como una requisición es entender la necesidad de la organización, de la empresa, de donde surge y ampliar un poco como la información, de donde viene, cual es la necesidad, cuáles son sus expectativas... Luego revisar la propuesta para apropiarme de cuáles son los objetivos*

*que se prometieron...por cada hora de aprendizaje que vaya a dictar le doy mínimo 2 horas, o sea menos de 2 horas no lo hago y es como una práctica que yo ya tengo en términos, que es 2 horas, en leer, en buscar soporte, en ampliar evidencia, o sea generalmente en la preparación le dedico mucho tiempo... ese es el antes, de la metodología y siempre me aseguro de que cuando lo voy a trabajar tenga siempre la parte práctica...”*

*“En él durante, me aseguro, pues hasta los detalles de llegar muy temprano, de tener una logística como muy asegurada, chequear, validar material, pues de que el salón cuente con lo que voy a trabajar y lo que siempre hago es identificar a la persona fuente del grupo, saludarla...”*

*“Y en el después, chequeo aprendizajes, que hay que reforzar, y también estoy pendiente de las evaluaciones y les pido como fue en esa evaluación, para estar chequeando y mirando cual es la oportunidad de aprendizaje para mí.”*

Finalmente, respecto a esta subcategoría **planeación de clases**, se puede concluir que la forma como se planea la enseñanza determina la ejecución de la misma; sin embargo durante el proceso educativo se puede presentar factores externos o circunstanciales que pueden afectar o enriquecer el desarrollo de lo planeado. Es la reflexión sobre la práctica la que le posibilita al docente apropiarse de competencias para poder manejar o direccionar cualquier situación que se presente en el aula.

En resumen, al analizar los hallazgos encontrados en las dos dimensiones objeto de estudio en esta investigación: **dimensión personal y dimensión didáctica**, se comprendió que

la práctica educativa es un proceso complejo, que no puede estar reducida a la aplicación de técnicas de enseñanza, sino que esta permeada por factores subjetivos y objetivos. Estos factores determinan en gran medida la forma como el docente piensa y materializa el acto educativo.

Respecto a los factores subjetivos se puede decir que las estrategias metodológicas utilizadas en el aula dan cuenta de la identidad del docente, la cual ha sido el resultado de la interiorización y reflexión sobre la historia personal en relación a las experiencias de formación vivida en los diferentes niveles; las motivaciones y hechos que los llevaron a ejercer la docencia en su proyecto de vida; los sentimientos, valores y actitudes que han ido emergiendo en el ejercicio de la práctica; los conocimientos y experiencias adquiridas en el ejercicio profesional.

En relación al factor objetivo de la práctica educativa se encontró que el contexto sociocultural e institucional en el que se desarrolla el proceso educativo determina las acciones metodológicas.

De manera puntual en esta investigación, se halló que la construcción de la identidad de los seis docentes estuvo caracterizada por la introyección de los modelos de docentes que tenían las siguientes características: demostraban dominio disciplinar, utilizaban métodos de enseñanza centrados en la participación activa del estudiante y en el planteamiento de situaciones de aprendizaje a partir de contextos significativos, se interesaban por establecer buenas relaciones personales, asumían con sentido ético la función de ser docente y fomentaban la motivación en el aprendizaje.

En cuanto a las motivaciones que llevaron al ejercicio de la docencia, se identificó que los docentes llegaron a esta profesión por casualidad, en un primer momento se desarrolló la docencia como un trabajo complementario, es decir, no fue una decisión planeada en su proyecto de vida. Solo a partir de las experiencias satisfactorias, los docentes lograron identificar sus habilidades sociales y personales para la comunicación del conocimiento y el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Es importante mencionar que los docentes reconocieron que un aspecto fundamental para desempeñar de manera efectiva la enseñanza, es la formación pedagógica y didáctica, es decir, que para ser docente no solo basta con tener ciertas características personales y un dominio de un saber disciplinar sino que se requiere una comprensión teórica de los elementos que intervienen en el acto educativo.

La reflexión sobre la práctica educativa posibilitó reconocer que el estilo pedagógico de los docentes participantes de la investigación tiene como característica común establecer de la relación pedagógica basada en el reconocimiento del sujeto, la participación activa, favorecen relaciones de empatía, confianza y se interesan por plantear situaciones de aprendizaje en donde se identifica la aplicación práctica del conocimiento teórico.

La concepción de enseñanza y aprendizaje identificada en los docentes toma elementos de teorías como: el cognoscitivismo y el constructivismo, es decir que las acciones metodológicas planteadas por los docentes tiene como base el reconocimiento de los saberes previos, la participación activa, el planteamiento de actividades desde contextos cotidianos, la interacción social.

Para resumir, los hallazgos encontrados a partir de las declaraciones de los docentes, los relatos biográficos y las observaciones de clase, ponen en evidencia lo mencionado en el marco teórico por autores como, Gimeno (1988), Carr (1996), Huberman (1998), Robinson & Kuin (1999), Fierro, Fortoul & Rosas (1999), entre otros; quienes a través de sus múltiples interpretaciones, concurren en que la práctica docente, es el elemento fundamental que define la razón de ser maestro. Por tanto, no puede ser reducida a la aplicación de técnicas de enseñanza, sino que se refiere a la actividad intencionada del maestro para lograr el aprendizaje de los saberes.

Finalmente se puede concluir que el análisis y reflexión sobre la dimensión personal y didáctica de la práctica docente, permitió comprender que el significado y sentido del conjunto de acciones y decisiones que el docente utiliza para llevar a cabo el acto educativo están estrechamente relacionadas a las experiencias sociales y personales con las cuales se construye la identidad docente y al reconocimiento del contexto en el que se realiza el proceso educativo.



## CAPITULO V

### 5.1 CONCLUSIONES

Cómo Huberman, (1998) propone, que la práctica pedagógica puede ser comprendida como un “proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en los campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve”; es evidente que en las prácticas docentes de los profesores del CCEC de la Universidad Icesi, están presentes estas particularidades que caracterizan el acto educativo.

En línea con el **primer objetivo** de la investigación, se concluyó que las prácticas docentes de los profesores del CCEC, se caracterizan porque en ellas se identificaron tres elementos esenciales a saber.

El primer de ellos, hace relación a que en las prácticas docentes, están implícitos factores subjetivos y objetivos que le dan el carácter complejo. Respecto al primer factor se puede mencionar la formación previa, experiencia, la motivación, los valores y sin lugar a dudas la identidad docente, que devela el resultado de las interacciones y experiencias vividas por ellos a lo largo de la vida, especialmente de aquellas que les dejaron un impacto emocional y que perfiló el estilo de la forma cómo hoy día enseñan.

Por consiguiente sus prácticas docentes son producto de las experiencias vividas en su historia y se ratifican como lo afirma Borko y Putnam (1996) que las prácticas de enseñanza

que realizan los maestros, se debe a las experiencias anteriores, adquiridas durante años en las aulas como estudiantes, influenciadas por lo que interpretan que han aprendido y es como acababan enseñando.

Respecto a los factores objetivos, relacionados a los contextos socioculturales e institucionales en los que se desarrolla el proceso de enseñanza, se puede inferir, que el lugar desde el cual el docente piensa la educación y el reconocimiento del contexto, es determinante en la forma como orienta y materializa su práctica de enseñanza. Lo anterior se evidenció, a través de las diversas variables que son consideradas y propuestas por los docentes del CCEC, para facilitar el aprendizaje, entre ellas: los objetivos planteados en el programa, las características y necesidades de los estudiantes adultos y particularmente para este caso, desde el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo del siglo XIX. Estos hallazgos guardan relación con lo expuesto por Gimeno, citado por Diker & Terigi, (1997) quien reconoce que la práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema educativo y dentro del marco en que se regula la educación.

Para Imbernón (1998), la experiencia en el campo laboral del docente que acompaña programas de formación permanente y formación para el trabajo, es necesaria porque que de esta forma, puede comprender no sólo a la luz de lo teórico, sino también de lo práctico, los problemas con los cuales se enfrentan los estudiantes y ofrecerle herramientas para abordar los problemas y demandas del mercado productivo. Este hecho es manifiesto, en el segundo elemento que caracteriza las practicas docentes, puesto que en ellas, se integran la teoría y la experiencia para lograr el aprendizaje, es decir, los docentes parten de situaciones reales del

entorno empresarial que ellos vivieron o conocen, para que el estudiante construya el conocimiento, desarrolle habilidades y comprenda cómo los conocimientos científicos y técnicos se aplican para resolver procesos o situaciones relacionadas con el ejercicio y el desarrollo dinámico de su campo profesional, en función de su puesto de trabajo y en respuesta a las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento. Lo anterior

Y finalmente el tercer elemento que se halló y que caracteriza las prácticas docentes, es la relación cercana que el profesor establece con los estudiantes. En ellas se demuestra que el componente central en el proceso educativo es el vínculo afectivo que se crea con el estudiante a partir del reconocimiento del otro como sujeto de derechos, que tiene sentimientos, capacidades e intereses. Es manifiesto que en este contexto, la relación pedagógica esté significada por la cordialidad, el respeto y el dialogo permanente, de esta manera se genera en el aula un ambiente de confianza, afecto y colaboración que facilita el aprendizaje. Esta conclusión guarda relación con los hallazgos de las investigaciones de Bain (2007) y Mondragón (2005) quienes coinciden que los buenos profesores fundamentan la relación que tienen con los alumnos basados en una ambiente de respeto, confianza, apertura, reconocimiento, pero sobre todo amabilidad.

Sin embargo, se deduce que las características encontradas, no son suficientes para desempeñar la docencia universitaria de manera satisfactoria, sino que se necesita tener un saber pedagógico y didáctico que le permita al docente, diseñar las situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta la naturaleza de la disciplina objeto de estudio, la forma como aprenden los sujetos, los intereses, necesidades y las competencias a desarrollar según los objetivos de los programas del CCEC.

En este estudio se encontró que si bien los profesores del CCEC, son profesionales de áreas distintas a la educación, con una excelente formación desde el campo disciplinar y en otras áreas del conocimiento; no evidencian en sus prácticas docentes una preparación pedagógica fundamentada. En este mismo sentido y en relación a la planeación de la enseñanza, se encontró que ningún docente plantea las actividades específicas que debe realizar el estudiante en cada momento de la clase y la mayoría de ellos, describen sus prácticas en relación a los métodos, técnicas y recursos sin hacer una distinción de cada concepto.

Lo anterior lleva a reconocer que la práctica docente, debe estar permeada por una continua reflexión y teorización sobre la práctica educativa para lograr comprender la complejidad de los procesos y relaciones que subyacen a la comunicación de los saberes en el aula, y de esta manera, organizar y orientar acciones pedagógicas y metodológicas efectivas que posibiliten el aprendizaje significativo.

Respecto al **segundo objetivo**, se concluye que lo que caracteriza el perfil personal, profesional y laboral de los docentes es sin lugar el dominio disciplinar, la experiencia que trae en contextos reales del sector productivo y algunas características personales, que facilitan la relación con los alumnos, como se mencionó anteriormente. En definitiva, se puede decir que de los docentes que se vinculen a programas de CCEC, se debe esperar que tengan una comprensión profunda de su disciplina y una amplia experiencia en el campo real de aplicación de la misma, de manera que pueda ser compartida con sus estudiantes, para que estos logren comprender la teoría en las situaciones reales y obtengan aprendizajes significativos para su desempeño laboral. Adicional, debe ser una persona con habilidades sociales, que además se

interese por fomentar y mantener buenas relaciones con los estudiantes y promueva valores; siendo éste último elemento imperioso, porque de acuerdo con Mondragón (2005, p. 379),

“En el mundo de la globalización, que pretende uniformar modelos de vida y de ejercicio profesional a partir de las racionalidades empresariales, se hace necesario la construcción de puentes éticos y morales entre la vida de la academia y la realidad del mundo del trabajo... y ello lo realizan día a día, de manera implícita pero también explícita, en el desarrollo de sus clases, los buenos profesores universitarios.”

En este sentido, a nivel personal, se encontró que los docentes no asumen un rol de autoridad, a pesar de su gran conocimiento disciplinar, por el contrario, cuentan con habilidades para comunicarse, se muestran interesados por el aprendizaje de sus alumnos y consideran los conocimientos que ellos traen, para integrarlos a nuevas experiencias y aprendizajes.

En el nivel profesional, se destaca la sólida formación disciplinar que tienen los docentes y el interés por continuar aprendiendo. Son personas que dominan muy bien el tema y además conocen de otras disciplinas. Se muestran interesados por mantenerse informados de lo que sucede en el entorno y pueden con facilidad, integrar estos hechos al contexto organizacional. Por consiguiente se evidencia en ellos, una tendencia por conocimientos más integrados y una forma más inter y transdisciplinarias de concebir las disciplinas; siendo este un aspecto sustancial en este contexto de formación permanente y formación para el trabajo del siglo XXI.

En cuanto al perfil laboral, los docentes cuentan con experiencia asociada a su disciplina y en el sector real; esta particularidad, les permite no sólo comprender de lo teórico, sino también de lo práctico, por consiguiente en sus estrategias didácticas se utilizan casos y ejemplos

aplicados al contexto real, para dar solución a problemas y desarrollar en los estudiantes, habilidades para enfrentar las dinámicas de las organizaciones y del mercado productivo.

En relación a lo encontrado del perfil personal, profesional y laboral de los docentes, se encuentran semejanzas, con las características que describe Fuguet (2007) del docente del siglo XXI, al referir que debe ser una persona con una persona con capacidad reflexiva y crítica, innovadora y creativa; con la apertura a escuchar a sus colegas, y que establezca relaciones amenas entre los estudiantes. Asimismo, debe dominar conocimientos especializados en el área sobre la cual formará, lo cual supone la necesidad de tener profesionales con estudios de postgrado o garantizar que manejen conocimientos complementarios a los que poseen los participantes. Además, debe conocer acerca de otras disciplinas relacionadas entre sí para desarrollar conocimientos integrados experiencia en el sector real. En definitiva, se concibe que el docente, como un ser integral, debe ser capaz de interactuar desde el punto de vista personal y profesional con el alumno y debe propiciar adecuados ambientes de comunicación efectiva en el aula de clases.

En relación al **tercer objetivo**, se sustenta que la elección de los métodos que los docentes del CCEC, utilizan para cumplir con el propósito educativo, está determinada en gran medida por la concepción de enseñanza y aprendizaje que tienen. De igual forma esta conclusión reafirma lo expresado por Montes y Machado (2011) quienes plantean que una estrategia docente puede ser considerada como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso educativo.

De acuerdo con los autores, es manifiesto que los docentes del CCEC expresan la intencionalidad de las acciones que guían la selección de métodos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el acto educativo, las características de los estudiantes, la naturaleza del conocimiento objeto de estudio, las competencias a desarrollar y los recursos que se tienen, desde el contexto de la formación permanente y formación para el trabajo en el siglo XXI.

Por consiguiente y teniendo en cuenta que la relación entre el docente, el estudiante y el saber objeto de estudio esta mediada por el método, se concluye que entre los métodos de enseñanza que utilizan los profesores del CCEC, prevalecen aquellos que fomentan el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso y la actividad experiencial, debido a que estos métodos posibilita a los estudiantes, analizar situaciones de la vida real a las que puede estar enfrentado en su ejercicio profesional. Se encontró además, que los métodos y estrategias utilizadas por el docente, promueven la participación activa y la integración del conocimiento a las situaciones reales del ambiente laboral, siendo este último aspecto un factor clave en la formación de adultos.

Respecto al **cuarto objetivo** se concluye que los métodos utilizados por los profesores del CCEC, son pertinentes, en relación a los retos que exige la formación permanente y la formación para el trabajo en el siglo XXI, puesto que a través de ellos los docentes fortalecen y desarrollan competencias para que el estudiante funcione desde la lógica del mercado, es decir para que exista capacidad de mayor producción en la sociedad.

Cómo Montes y Machado (2011) plantean que una estrategia docente puede ser considerada como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los objetivos del proceso educativo y que debe estar alineada con los elementos del currículo: objetivos, contenidos, recursos, métodos y evaluación, para que se pueda establecer las acciones que guíen el proceso de aprendizaje de los estudiantes; es evidente que los métodos empleados por los docentes como la actividad experiencial y los estudios de caso, en mayor prevalencia; posibilitan la comprensión, apropiación y aplicación de conocimientos a las realidades del mercado laboral.

Además, se demuestra que no existe un método de enseñanza mejor que otro, para utilizar en este contexto, sino que depende de la finalidad y tipo de aprendizaje que se quiera enfatizar y en este caso se ha de considerar las características de la población, por tal razón, es responsabilidad del docente seleccionar el más ajustado al contexto para llevar a cabo el acto educativo de manera exitosa.

En conclusión, los retos del siglo XXI, relacionados en el marco teórico, imponen a las prácticas docentes, considerar y favorecer ambientes y métodos necesarios para el despliegue de competencias requeridas en el campo profesional, que responda a las consecuencias de las nuevas tecnologías, tal como fue mencionado en el informe de Delors (1996) pero que además, dé respuesta a las demandas de destrezas para el trabajo, como a las necesidades de cambio de las organizaciones, en donde las presiones por los puestos de trabajo son cada vez más cualificadas y competitivas



Para finalizar, de acuerdo al supuesto definido para esta investigación, se evidencia que las practicas docentes de los profesores mejor evaluados del CCEC se caracterizan por que los docentes tienen un dominio del saber disciplinar y de variadas experiencias del sector real, que les permite brindar herramientas adecuadas a los estudiantes desde el contexto de la formación permanente y la formación para el trabajo. Además, hacen un manejo adecuado de las relaciones interpersonales y establecen una comunicación efectiva en clase; reconocen los aprendizajes y experiencia que traen los alumnos y parten de allí para favorecer el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, se les facilita establecer un vínculo educativo que está determinado en gran medida, por la concepción que el docente tiene sobre la educación, el estudiante y las formas de interacción que establece con el mundo y los saberes.

Los anteriores hallazgos guardan relación con lo declarado por Callejas, Corredor & Valencia, (2002), quienes plantean que la práctica interactiva de la enseñanza, requiere espacios muy cercanos a los estudiantes, a su cultura y necesidades, promoviendo nuevas expectativas el sentido de saber de las disciplinas y profesiones.

En este sentido se afirma, que es necesario que el docente que participa en programas de CCEC, se caracterice por ciertas cualidades, conocimientos, virtudes y habilidades, que le permitan cumplir con éxito la tarea de la transmisión de los saberes y sobre todo la posibilidad de sembrar en sus estudiantes el deseo de aprender a lo largo de la vida.

## **6. RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES**

La descripción de las prácticas docentes de los profesores del CCEC de la Universidad Icesi, mejor evaluados por los alumnos, contribuye a ser un referente de reflexión para que la universidad considere y promueva acciones de mejora de los procesos de enseñanza en el contexto de la formación permanente y formación para el trabajo.

Así mismo se sugiere seguir con investigaciones relacionadas con las prácticas docentes en el CCEC, porque a partir de los hallazgos, se contribuye a identificar fortalezas y aspectos a mejorar para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y de esta forma, se aporta al mantenimiento de la Certificación de Calidad ISO 9001:2000, con que cuenta el centro.

Es importante que en investigaciones futuras acerca de las prácticas docentes, se aborden elementos que no fueron contemplados en esta investigación, por ejemplo considerar la subcategoría de evaluación, que está inmersa en la dimensión didáctica, con el fin de validar realmente si se cumple con los objetivos de aprendizaje propuestos en los programas.

Otro tema de interés que surge a partir de esta investigación, sería el poder definir criterios objetivos que permitan identificar “buenas prácticas” en el contexto de la formación

permanente y la formación para el trabajo, a fin de documentar y analizar las características de las mismas y ponerlas al servicio de los demás profesionales.

En esta línea de ideas, sería conveniente además, explorar las prácticas de los docentes que no son bien evaluados, para contrastar dichos resultados con los hallazgos de esta investigación y así identificar lo que hacen diferente en el ejercicio profesional y orientar su trabajo a las necesidades reales de la población.

Es fundamental que los profesionales que cumplen la función docente en los programas del CCEC de la Universidad Icesi, desarrollen competencias pedagógicas y didácticas para mejorar los procesos educativos que tienen como finalidad la actualización y perfeccionamiento de los conocimientos, actitudes y habilidades de los adultos en el contexto del mercado laboral. Por consiguiente se sugiere que desde el CREA, se diseñen propuestas de formación en metodologías para los profesores que no tienen formación pedagógica y que participan de programas de formación permanente y formación para el trabajo en el contexto del siglo XXI.

A nivel de procesos de selección, se sugiere que los docentes que se vinculen al CCEC, cuenten preferiblemente con experiencia laboral en el sector real, para que puedan aportar a los estudiantes evidencias y alternativas de solución de problemas auténticos y ajustados a la realidad del entorno laboral y en congruencia con lo que pueden aportar desde su oficio o profesión.

Y por último, es necesario que en los programas de inducción del CCEC, se insista al docente en considerar la diversidad y características de la población que llega a los programas, a

fin de que pueda diseñar entornos apropiados y considere lo que es significativo para su proceso de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M. (2010). *Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes*. Revista de currículo y formación del profesorado. Universidad nacional de Mar de Plata. Argentina.
- Águila, V. (2013). *Revista Iberoamericana de Educación*. Dirección de Postgrado, Ministerio de Educación Superior. Cuba.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Barros, M. (2009). *La educación permanente y la educación de adultos*. Universidad de Valencia. España.
- Barragán, D. (2012). La Práctica Pedagógica: Más allá de las Técnicas. En D. Barragán, A. Gamboa, y J. Urbina (Comp.), *La Práctica Pedagógica Perspectivas Teóricas* (pp. 19-37). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Bell, J. (2002). *Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Betti, M; Trentini, M. (s.f). *Las Universidades latinoamericanas y el aprendizaje permanente*. Desafíos para las políticas institucionales.

- Betti, M., Obreque, M., Kayat, G., Echeverría F. (2014). *Aprendizaje a lo largo de la vida: Realidades, Desafíos y Oportunidades de la Educación Superior en América Latina*. Chile.
- Begoña, M., González M., Amezcua, M. (2013). *Cómo estructurar y redactar un Relato Biográfico para publicación*. Index Enferm vol.22 no.1-2. Granada.
- Bertaux, D. (1976). *La perspectiva biográfica*. Validez metodológica y potencialidades
- Bolívar, A., Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*.
- Borko, H., Putnam, R, (1996). Learning to teach, en D. Berliner y R. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, 673-708.
- Carr, W. (1996). *Una Teoría para la Educación: Hacia una Investigación Educativa Crítica* (pp. 17-38). Madrid: Morata.
- Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). *Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo*. RELIEVE, v. 15, n. 2, p. 1-29.
- Cornejo, M. (2006). *El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas Psykhe* v.15 n.1 Santiago, mayo 2006. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Delors, J. (Coord) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana.

De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.

Desmarais, D. (s.f). *El enfoque Biográfico*. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. Cuestiones pedagógicas.

Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores*. Hoja de ruta. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas L. (2008). *Transformando la Práctica Docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Editorial Paidós.

Fuguet, L. (2007). *La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Revista de Investigación. vol.31 no.62 Caracas.

Grajales G, T. (27 de Marzo de 2000). [www.iupuebla.com](http://www.iupuebla.com). Recuperado el 9 de Junio de 2014, de [http://www.iupuebla.com/Maestrias/M\\_E\\_GENERO/MA\\_Maestria\\_Genero/Jose\\_Miguel\\_Velez/Tipos%20de%20investigacion.pdf](http://www.iupuebla.com/Maestrias/M_E_GENERO/MA_Maestria_Genero/Jose_Miguel_Velez/Tipos%20de%20investigacion.pdf)

Gómez López, L. F. (2008). *Los determinantes de la práctica educativa*. Universidades, LVIII (38) 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3730380>

González, J. A. (2012). *La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior*. Contextos educativos: Revista de educación, (15), 93-106.

- Guzmán, G. & Quimbayo, C. (2012). *Docencia Universitaria: Reflexión Pedagógica*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México: McGraw-Hill.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y Saberes de su Profesión*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Graó.
- Legrand, P. 1973. *Introducción a la educación permanente*. Barcelona.
- Martínez, R. (2007). *Investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Secretaría general técnica. Madrid.
- López, E. et al. (2007). *Estrategias de formación en el siglo XXI*. Educación permanente. 1
- Montes de Oca, N., & Machado, E. F. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Humanidades Médicas, 11(3), 475-488.
- Núñez, V. (2005): El vínculo Educativo. En E. Tizio (Ed.), *Reinventando el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. (pp.17-49) Barcelona: Gedisa.



- Okuda, M. & Gómez, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Revista Nacional de Psiquiatría. Volumen XXXIV. Nro. 1
- Ortega, J. (2005). *La educación a lo largo de la vida: La educación social, la educación escolar, La educación continua... todas son educaciones formales*. Revista de Intervención Socioeducativa. Universidad de salamanca.
- Recio, A. (1995). *El perfil del educador para el siglo XXI*. Revista de la facultad de ingeniería y docencia e investigación. Universidad Militar nueva granada.
- Restrepo, B. (2002). *La investigación en educación*. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas en investigación social. Icfes.
- Sánchez, M. R. (2011). *Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio*. Tendencias pedagógicas, (17), 83-103.
- Sanoja, A. (2002). *Formación Permanente*. Caracas: MECD
- Spink, M. J. (Org.). (1998). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo:Cortez.
- Torres, R. (1996). “*Formación docente: Clave de la reforma educativa*”, en: Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago de chile.
- Trilla, J. ( s.f). *La educación no formal*. Universidad de Barcelona.

Tünnermann, B. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Ponencia Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México.

Tünnermann, B. (2001). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*.

Tünnermann, B. (2007). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Nuevos documentos sobre educación superior. Estudios en investigaciones.

Troncoso, C. & Daniele, E. (2012). *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Argentina.

Wallerstein, I (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vargas, J. (2001). *Las reglas cambiantes de la competitividad global en el nuevo milenio. Las competencias en el nuevo paradigma de la globalización*. En: Revista Iberoamericana de Educación. "De los lectores". OEI. [http:// www.oei.es](http://www.oei.es)

Varela, R. (2005). *Cómo hacer una buena docencia*. Cartilla docente. Publicaciones del CREA. Centro de Recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Universidad Icesi. [http:// 82.223.210](http://82.223.210)

Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesor Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Estudios y Análisis. Proyecto de investigación*.

Zamudio, I. et al. (2014). *Aprendizaje a lo largo de la vida: potencial transformador en la universidad*. Universidad del Externado de Colombia.

## **ANEXO A**

## **ANEXO B**

## **ANEXO C**

## INSTRUCTIVO PARA ESCRIBIR EL RELATO BIOGRAFICO

Apreciado profesor,

El relato biográfico, se concibe como el relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Al obtener una narrativa de los acontecimientos que él considera significativos y a través de la cual se delinear las relaciones con los miembros del grupo, de su profesión, de su clase social y de su sociedad global.

Por tanto y como una técnica más de la investigación de la cual usted participa, le pido escribir su relato biográfico: recuerde que este es un escrito en el que debe trazar su recorrido **educativo**, y cómo llegó a ser docente, evocando las figuras personales (padres, adultos, pares), las etapas y los acontecimientos (positivos/negativos) de este recorrido en sus múltiples aspectos (educación doméstica, escolar, extraescolar, experiencial).

## GUIA DE ENTREVISTA

1. ¿A cuales profesores recuerdas y porque que hayan dejado huella en tu vida personal y profesional?
2. ¿Qué métodos recuerdas que utilizaban tus docentes con mayor frecuencia durante los años como estudiante?
3. ¿Cómo llegas a ser docente?
4. ¿Qué te preocupaba de las primeras experiencias como docente?
5. ¿Qué impacto tuvo esas experiencias y que quedo impregnado?
6. ¿Cómo caracterizarías esos primeros años en la docencia que aprendiste de ellos?
7. ¿Qué significado tiene para ti la docencia?
8. ¿De qué manera se ha entretajido tu historia personal y la trayectoria profesional?
9. ¿Qué hechos de tu historia como estudiante y cómo docente cree que ha influido en la construcción de su identidad docente?
10. ¿Cuáles son los cursos o programas de educación continuada en los que te sientes más cómodo, con los que te identificas?
11. ¿Cuénteme acerca de su formación?
12. ¿Actualmente estás haciendo investigación?
13. ¿Además de tu formación de base, en que otras áreas o ciencias se ha formado?
14. ¿Has tenido la oportunidad de formarte en el exterior? ¿Qué ha significado para ti esta experiencia en tu rol como docente?
15. ¿Cuéntame sobre tu experiencia laboral en campos distintos a la docencia?
16. ¿Cómo son los alumnos que vienen a los programas de educación continua?
17. ¿Qué expectativas traen las personas que toman los programas de educación continua?
18. ¿Cómo aboradas los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos?

19. ¿Qué tienes en cuenta cuando te enfrentas a un programa de formación para adultos?
20. ¿Cuál consideras que es el rol del maestro en el aula?
21. ¿Qué es lo interesante de enseñarle a un adulto?
22. ¿Qué es lo difícil de enseñarla a un adulto?
23. ¿Cuáles consideras que son los retos que implica la formación permanente y la formación para el trabajo?
24. ¿Cómo describes tu práctica en el aula?
25. ¿Qué estrategias utilizas en los programas que orientas?
26. ¿Qué tipo de interacciones promueven en el aula?
27. ¿Cuáles son los recursos que utilizas como apoyo en el desarrollo de las clases?
28. ¿Qué es lo que consideras que haces en la clase que te hace ser bien evaluado por los alumnos?
29. ¿Recuerdas alguna práctica que consideres exitosa, descríbela?
30. ¿Cómo vinculas tu experiencia laboral a tus prácticas?
31. ¿Cómo desarrollas tus clases?
32. ¿Qué haces antes, durante y después de las clases?

## **ANEXO F**

### **FORMATO GUIA DE OBSERVACION Y REGISTRO DE CLASE**



Docente:

Fecha:

Modulo:

Tema de la clase:

Grupo:

	SI	NO	NO APLICA	
<b>A. Conocimiento de Contenido en su Área</b>				
1. Muestra dominio de los contenidos de la materia.				
2. Relaciona la temática con con otras disciplinas				
3. Usa ejemplos relacionados al contexto del estudiante.				
4. Aplica la teoria a la situacion del contexto laboral				
<b>B. Conocimiento de Contenido Pedagógico</b>				
1. Explora los intereses y expectativas de los estudiantes.				
2. Presenta explícitamente los objetivos de la clase.				
3. El desarrollo de la clase permite cumplir con el objetivo planteado.				
4. Al finalizar la clase elabora conclusiones que recogen los aspectos más relevantes del tema desarrollado.				
<b>C. Proceso enseñanza y aprendizaje</b>				
1. Las actividades propuestas tienen al estudiante como centro				
2. Dispone el espacio para el buen desarrollo de la clase?				
3. Utiliza diversas estrategias de enseñanza para atender las diferencias individuales de los estudiantes.				
4. Distribuye adecuadamente el tiempo de clase.				
5. Resuelve dudas manifestadas por los estudiantes.				
6. Se dispone de materiales audiovisuales como computador, video beam y sonido.				
7. Los materiales audiovisuales de que dispone el aula, son utilizados de manera adecuada.				
<b>D. Estrategias didácticas</b>				
1. Retoma los contenidos de la clase anterior.				
2. Aprendizaje experiencial				
3. Mapa conceptual como elemento de síntesis de información.				
4. Análisis de casos				
5. Lluvia de ideas				
6. Juego de roles				
7. Exposiciones magistrales				
8. Panel de discusión				
<b>E. Pensamiento Crítico</b>				

1. Plantea preguntas problematizadoras.				
2. Tiene en cuenta los conocimientos que trae el estudiante y parte de allí para desarrollar nuevos aprendizajes.				
3. Plantea actividades que promueven el desarrollo del análisis y la integración de la información.				
4. Promueve la toma de apuntes sintéticos con información relevante sobre el tema.				
<b>F. Estrategias psicológicas</b>				
1. Fomenta buena relación y cercanía con los estudiantes.				
2. Motiva y estimula al estudiante para que se exprese y participe				
3. Demuestra habilidad para percibir dudas.				
4. Tiene control de la disciplina del grupo.				
5. Trata de manera cordial y respetuosa a los estudiantes.				
<b>G. Destrezas de comunicación</b>				
1. Se expresa con propiedad, claridad y fluidez.				
2. Mantiene durante la clase un estilo de comunicación dialógico.				
3. Mantiene un tono de voz acorde a las condiciones del salón de clase.				
4. Retroalimenta a los estudiantes sobre los aspectos más importantes del tema desarrollado.				
<b>H. Evaluación del aprendizaje</b>				
1. Explica de forma clara las instrucciones para la realización de los trabajos diarios.				
2. Realiza preguntas orales para identificar la comprensión lograda.				
3. Realiza ejercicios prácticos para identificar la comprensión lograda.				
4. Realiza pruebas escritas para identificar la comprensión lograda.				
<b>I. Desempeño del estudiante</b>				
1. Los estudiantes prestan atención durante el desarrollo de la clase.				
2. Participan los estudiantes de forma activa y espontánea durante la clase.				
3. Los estudiantes interrogan sobre sus dudas frente al tema				
4. Los estudiantes expresan sus puntos de vista frente al tema.				
5. Los estudiantes plantean ejemplos en los que establecen relaciones entre el tema estudiado y sus vivencias cotidianas.				

## ANEXO G

### CUADRO DE CATEGORIAS

**ANEXO H**

**EJEMPLO DE NARRACIONES DE LOS DOCENTES**