

La praxis educativa: una mirada a las prácticas pedagógicas bajo el enfoque Dialógico crítico de los docentes en tiempos de pandemia

Martha Isabel Monsalve Gómez.

Universidad Francisco de Paula Santander

Investigadora en la línea Socio educativa y en Problemas Regionales, Migración y Frontera.

Grupo de Investigación GIPSERF. (Grupo de Investigación de Problemas Sociales Económicos Regionales y Fronterizos)

Semillero de Investigación SIRF. (Semillero de Investigación Región y Frontera).

Marthaisabelmg@ufps.edu.co

Resumen

La necesidad de ampliar los horizontes de comprensión y profundización al interior de las Prácticas Pedagógicas de los Docentes de la Facultad de Educación, Artes y Humanidades de la Universidad Francisco de Paula Santander en los tiempos de pandemia, donde la presencia pandémica de un virus nos ha sacado de las zonas de confort, ha cambiado nuestras habituales prácticas y nos lleva a repensarnos como seres humanos, realizando el seguimiento desde una perspectiva holística. Frente a este caso inesperado, se muestran las tecnologías de la información y la comunicación como una opción para continuar, de alguna forma, conectados con los otros y para avanzar desarrollando y fortaleciendo los procesos de enseñanza aprendizaje en los estudiantes. Así mismo, se tiene en cuenta el marco de la tradición hermenéutica desde el modelo pedagógico dialógico crítico e integral y reflexivo a través de un abordaje cualitativo orientado categóricamente e implementando entrevistas semi-estructuradas a docentes del Programa de Educación, Artes y Humanidades lo que constituye un

acercamiento crítico a las prácticas pedagógicas bajo el Enfoque Pedagógico Dialógico Crítico planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Palabras clave: Práctica pedagógica; calidad institucional, enfoque pedagógico, currículum, investigación evaluativa, Tics.

Abstract

The present research entitled Educational praxis: A look at pedagogical practices under the critical dialogic approach of teachers in times of pandemic Francisco de Paula Santander University arises in the need to expand the horizons of understanding and deepening within the Pedagogical Practices of the Professors of the Faculty of Education, Arts and Humanities of the Francisco de Paula Santander University in times of pandemic, where the pandemic presence of a virus has taken us out of comfort zones, has changed our usual practices and leads us to rethink as human beings, monitoring from a holistic perspective. Faced with this unexpected case, information and

communication technologies are shown as an option to continue, in some way, connected with others and to advance by developing and strengthening the teaching-learning processes in students. Likewise, the framework of the hermeneutical tradition is taken into account from the critical and comprehensive and reflective dialogical pedagogical model through a qualitative approach oriented categorically and implementing semi-structured interviews with teachers of the Education, Arts and Humanities Program, which constitutes a critical approach to pedagogical practices under the Critical Dialogical Pedagogical Approach proposed in the Institutional Educational Project (PEI).

Keywords: Pedagogical practice; institutional quality, pedagogical approach, curriculum, evaluative research, Tics.

Introducción

Al empezar el semestre durante el año 2020 en cada uno de los programas de la Universidad Francisco de Paula Santander se dieron inicio a los procesos educativos, los docentes como los estudiantes desarrollaban las prácticas educativas y pedagógicas bajo la lógica de lo proyectado, los recursos seleccionados, los materiales y mediaciones diseñadas, las metodologías pensadas y las construcciones conceptuales (objetos de educación y aprendizaje)

En este caso de emergencia de la pandemia fue necesario replantearlo, de forma inesperada, desde la evidencia del estado de emergencia y del aislamiento preventivo imprescindible llevado a cabo por las directrices del gobierno de Colombia.

Surgiendo diferentes interrogantes: ¿Cómo repensar la educación a partir de esta emergencia en pandemia? ¿cómo los docentes y estudiantes están preparados para sus clases desde la virtualidad? ¿cuál es el impacto de estas nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Qué puede suceder con la brecha generacional entre jóvenes y adultos con respecto a las nuevas tecnologías? ¿Cuál será la interacción docente y estudiante en este proceso de las tecnologías? ¿Se puede perder la formación humanística por estos procesos puramente tecnológicos? ¿Cuál será el impacto de la calidad de la educación mediadas solamente por las tecnologías? ¿Somos conscientes los docentes de las nuevas formas de aprender, de adquirir saberes para compartir códigos y lenguaje que produce el sentido que se le da y se comprende al mundo de las tecnologías, con los estudiantes 'millennial'? ¿Cómo los docentes y estudiantes aprenden y adquieren y desarrollan las competencias relacionadas con las TIC?

Hoy nos encontramos ante esta realidad demostrando que los contextos universitarios se encuentran en un estado de crisis en su afán por adaptarse a los condicionamientos del milenio. El informe Delors (1996) que la rápida evolución de las sociedades opera hacia la globalización y hacia la búsqueda de múltiples enraizamientos específicos; ello da lugar a un sinnúmero de tensiones contradictorias en los contextos de transformación. En este escenario, es necesario comprender que las formas de enseñanza se encuentran implícitamente vinculadas a las formas de evaluación.

Por ello, una práctica docente reflexiva se afirma en formas de evaluación que le son correspondientes. "La evaluación no puede ser considerada un proceso autárquico, independiente, aislado, atomizado; por el contrario, hace parte del proceso de formación, al igual que las estructuras

curriculares y las prácticas pedagógicas”. (López 2007, s/p). De hecho, solo el año 2003 el Instituto Colombiano de Educación Superior (ICFES) ha manifestado la necesidad de profundizar en la investigación educativa en Colombia.

Aunque este campo de profundización asociado a la evaluación y el currículo ha sido parcialmente involucrado para el mejoramiento de la calidad de la educación superior, la consideración de un modelo pedagógico integrador y flexible se hacía indispensable para la configuración de los futuros profesionales, esto es, seres humanos integrales que establecen una relación más contextualizada con el conocimiento. En este sentido, lo que se propone en términos formativos es la búsqueda de modelos pedagógicos sistémicos e integradores con diferentes grados de interdisciplinariedad y de especialización (Zabala, 1999).

Esto necesariamente ha llevado a la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones de educación superior, pues la tendencia de la pedagogía actual tiende hacia una educación más dialógica lo que necesariamente plantea la vinculación entre la teoría y práctica dentro en un contexto académico universitario que aboga por una relación de enseñanza-aprendizaje menos orientada hacia la repetición de contenidos.

A su vez, se pretende una educación más dispuesta a la promoción de la duda e incertidumbre, la búsqueda del sentido crítico, la solución de problemas y el desarrollo del auto cuestionamiento como recursos necesarios para la discusión curricular. En tanto que interacción comunicativa, se fundamenta en la participación y la re-construcción colectiva del sentido de la educación universitaria, esto es, observar acerca de un verdadero diálogo fundado en la diversidad de las prácticas pedagógicas que representan la institucionalidad.

Acorde con las premisas de Gutiérrez (2009) citado en Gallego Murillo (2009): “El currículo es una mediación favorable para la formación integral del Ser” y “...el sentido del educador es asumir la educación como posibilidad humanizante” (s/p), de este modo el propósito de formación como posibilidad humanizante hace referencia a la formación que integra al ser con el saber, es decir, que el propósito de formación responde a la intencionalidad que caracteriza esencialmente el acto educativo y que para efectos de la educación superior se refiere al aprendizaje en sus diferentes formas de apropiación y producción de conocimientos y al ejercicio de las profesiones socialmente útiles con fundamento en el saber y en el ser. (PEI, 2007).

Además se debe considerar los preceptos que redacta Ibarra (2000) acerca de la epistemología pedagógica que sustenta este enfoque, pues privilegia la articulación entre teoría y práctica y supone un trabajo académico mediado por la conciencia crítica del profesor, esto es, superar el dominio cognitivo de las disciplinas, permitiendo a los docentes desde nuevos enfoques pedagógicos y didácticos susceptibles de modelar nuevos ambientes de aprendizaje que estimulen la adquisición de conocimientos prácticos, competencias comunicativas, capacidad crítica y argumentativa, competencia para el trabajo en equipo y habilidades para el desempeño creativo en diversos entornos multiculturales. Para la altura de los requerimientos de un modelo de realización basado en la sociedad del conocimiento, la comunidad universitaria quiere gestar nuevos modelos pedagógicos comprometidos con la sociedad y con las necesidades de la población de su entorno promoviendo el talento y el conocimiento con criterios de calidad, siendo flexible abierto y creativo, estableciendo sistemas de diálogo internos y externos de manera permanente. Esto es conforme con Cano (2002) quien considera que la calidad de las instituciones educativas se debe definir y visualizar en un sentido integral, adoptando un enfoque de totalidad y globalidad de las mismas.

Como afirma Gutiérrez(2009) en Gallego y Murillo (2009), “el objeto de lo pedagógico es la formación; la formación entendida como el tránsito hacia lo humano” (p.15), es decir, “no formamos, apoyamos a la formación del ser humano, él mismo es el que se forma” (p.15). Este aspecto es fundamental ya que atañe a las formas de enseñanza en las que incurren los docentes puesto que “en el acto pedagógico, se concibe la interacción educando-educador como el principio de la relación pedagógica y se parte de que educando y educador enseñan y aprenden mediante el diálogo (Agray, 2010, p.423).

Desarrollo del trabajo

Seguidamente, se proponen tres dimensiones de la práctica docente que evidencian los compromisos que hacen parte del que hacer docente.

La primera, hace referencia a la actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos que corresponden a la esfera de la labor. La segunda, al análisis del contexto escolar y social y de los supuestos y compromisos que subyacen a los distintos programas académicos, y la tercera, a la reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción en la escuela y en el aula (Rico y Rodríguez 2011, p.78).

Es por esto que Baquero (2006) hace alusión a tres concepciones dominantes de la práctica docente basado en la teoría de Habermas (2000) sobre el conocimiento y los intereses, en donde sugiere adoptar la tercera concepción, ya que esta propende por una enseñanza aprendizaje desde la perspectiva crítico emancipatoria.

La primera concepción se denomina técnico-artesanal fundamentada en el “principio de la imitación” en donde el modelo imaginario previo de maestro indica qué y cómo enseñar, convirtiendo en un ejercicio instrumental.

La segunda es la concepción práctica en donde se tiene en cuenta el contexto y en donde el practicante es el que “ordena y organiza todo su proceso” con ayuda de su creatividad, comprensión e interpretación de la realidad. Y la tercera, la concepción crítica o emancipadora, señala la práctica pedagógica como el compromiso explícito con la educación popular, es decir, con la lectura crítica de la sociedad y de la educación actual.

Nociones de currículo

En el PEI (2007) se precisa, desde una perspectiva crítica y social, la concepción del currículo a partir del planteamiento de Bernstein (1980); que lo define como una mediación cultural a través del cual la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el aprendizaje y los valores propios de una cultura.

Así, el currículo es la mediación entre el proyecto educativo que responde de una manera u otra al proyecto histórico cultural de la sociedad y las acciones concretas que realizan maestros y estudiantes a través de prácticas y relaciones pedagógicas (Bernstein, 2003).

Entre las vertientes para el estudio y desarrollo del currículo se destacan el currículo de reconstrucción, la teoría crítica del currículo, el currículo por investigación en el aula, y el currículo comprehensivo que se inscriben en el modelo pedagógico interestructurante donde el mundo de la escuela está imbricado en el mundo de la vida lo que exige una disposición valorativa tanto en el docente como en el estudiante lo cual remite necesariamente a una formación que se centre más

en el aprendizaje que en el desarrollo. (De Zubiría, 2006); por ello el autor afirma:

Hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera de la escuela, pero que es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. (p. 7).

Entonces, al concebirse el PEI (2007) a partir de un modelo pedagógico dialógico se hace necesario comprender que su transformación o mejoramiento curricular alcanza prospectivas de logro en el momento que dicho desarrollo integral del estudiante sea comprendido como producto de un conjunto de prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje.

Referentes macrocontextuales del currículo: El Proyecto Tuning

Gracias al Proyecto Tuning (2001) es viable la homologación académica universitaria a nivel internacional a través del sistema de créditos a partir de la formación de competencias genéricas o transversales en todo Programa Académico. Entonces, de acuerdo a Tobón (2004), las competencias genéricas “son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones” (p. 69).

En palabras de Posada (2004), “el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño” (p.1). Dicha metodología se funda en la evaluación, al respecto, un año después de haberse generado la Propuesta de Lineamientos para la Formación por Competencias en Educación Superior (2008) el MEN (2009) estableció un nuevo un Examen de Estado conocido como SABER PRO a través de la Ley 1324 de 2009, como requisito para obtener el título de pregrado.

Los exámenes SABER PRO se estructuran por módulos (componentes combinables) de evaluación de dos tipos de competencias: Competencias genéricas y Competencias específicas comunes a grupos de programas. Los módulos de competencias genéricas evaluadas con enfoque de competencias son:

Lectura crítica, Razonamiento cuantitativo, Comunicación escrita, inglés y Competencias ciudadanas. Entonces, desde la lógica de De Zubiría (2006), una formación centrada en el aprendizaje refiere a una formación basada en competencias, aunque las instituciones de educación superior con orientación crítica eviten su utilización por la noción ambigua que plantea la palabra competencia como una suerte de moda pasajera de la educación al servicio del mercado.

Esto se debe a que las competencias fueron conceptualizadas como una opción alternativa para la educación (Granés, 2000, p.210). Sin embargo, su enfoque pedagógico se ha venido instaurando en Iberoamérica como una suerte de práctica vanguardista fundada en la necesidad de la formación profesional para el mundo del trabajo. Por su parte, Orden Hoz (2011) concibe las competencias desde un marco procedimental:

Referentes microcontextuales: el Proyecto Educativo Institucional

El Consejo Académico en sesión del 11 de septiembre de 2007, Acta 26; analizó y acogió la propuesta de Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Francisco de Paula Santander, recomendando su adopción al Consejo Superior Universitario. esto es, que en cuarenta y cinco años de vida institucional se propuso la tarea de crear las condiciones para redefinir su carta de

navegación a través de la reformulación de su Proyecto Educativo Institucional.

Para asumir estos grandes retos se fundamenta en el artículo 69 de la Constitución colombiana que consagra la autonomía universitaria, la cual es reglamentada por la Ley 30 de 1992; al igual que la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994), en su artículo 73 en donde se define el PEI; y los decretos reglamentarios: el decreto 1212 de 1993, y el decreto 1860 de 1994.

Así, en este marco legal, la UFPS orientada por los principios consignados en el artículo 04 del Estatuto general, Acuerdo 091 de diciembre 1ª de 1993, concibe su función y la expresa en su visión y misión institucionales. Estos retos conllevan a refundar la misión y visión de la UFPS con el fin de superar la crisis de relación entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, a través de principios orientadores propuestos por toda la comunidad académica en los foros de redefinición de su proyecto educativo institucional (PEI) en el año 2006.

Es al interior del PEI, que se plantea la necesidad de enfoques pedagógicos que ayuden a eliminar las desproporciones generadas por el paradigma tradicional, lo cual supone el reconocimiento de la naturaleza de los problemas y la integración de la experiencia y la teoría.

La ciencia social crítica, se entiende como un proceso reflexivo de construcción de propuestas que exigen la participación del investigador y donde a la vez los participantes se convierten en investigadores. Se trata de consolidar comunidades críticas de educadores, encaminadas a la transformación de las prácticas de enseñanza y formación" (Muñoz Giraldo José Federmán y otros. 2001 en PEI, 2007).

Se puede afirmar que el PEI (2007) espera prácticas pedagógicas que formen y transformen a las nuevas generaciones a partir del reconocimiento de la potencialidad del estudiante y su responsabilidad para desarrollar la creatividad, la imaginación y la inteligencia al servicio de la región y el país, que exige la construcción de nuevos horizontes a partir de enfoques pedagógicos que estimulen la crítica de las ideas y el diálogo fundado en la tolerancia.

Visión Holista de la Educación

Según Espino de Lara (2010), surge la necesidad de buscar alternativas que ayuden a producir conocimientos trascendiendo la visión racionalista y su método para la producción científica. Entonces, la visión holista, se orienta hacia la constitución de la nueva ciencia construida sobre nuevos conceptos para estudiar las experiencias de los seres humanos. Por ello, la nueva ciencia con conciencia percibe el universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos (Espino, 2010, p.11).

Indiscutiblemente, hay que abordar en el ámbito educativo el asunto de la visión holista, ya que debe ser vista como una alternativa para superar los paradigmas dogmáticos y cientificistas. De allí que Habermas hable acerca de cómo la racionalidad instrumental impide al individuo tener una visión holística de la realidad, en consecuencia, se encuentra condicionado e impedido para contar con dicha visión.

En este sentido "considera insuficiente interpretar a la modernidad como un proceso de racionalización, cuando ésta última se remite exclusivamente a la razón funcional y deja de lado todas las formas de acción social-acción comunicativa" (Yurén 1995, p.61).

La formación humanística

El humanismo del maestro será el sustrato sobre el cual se fundamente el ejercicio de su profesión.

Esta condición lo dotará de una sensibilidad tal que sea capaz de poner la humanidad del educando por encima de todas las circunstancias. De tal manera, estará en condiciones de no permitir que ninguna ley, mandato, reglamento u orden institucional derivada de autoridad alguna se pueda legitimar, ni mucho menos aplicar, si desconoce o violenta los derechos fundamentales de los educandos.

Desde esta perspectiva es preciso señalar que se hace necesaria la contextualización de la región o localidad donde se desenvuelven los alumnos, a fin de desarrollar prácticas pedagógicas coherentes con las condiciones existentes, aspecto que remite mayor importancia en la articulación del proyecto educativo institucional a las realidades sociales del entorno.

Por su parte, el educador en acción es capaz de realizar el estudio reflexivo de sus propios problemas y transformar el aula que es el escenario de sus actuaciones. Así, es posible aprender a investigar mientras se aprende a enseñar, ya que la investigación va ligada a la enseñanza y al aprendizaje. De acuerdo a Calvo y otros (2004) "la enseñanza es más efectiva cuando involucra investigación en un proceso continuo de aprender de la experiencia." (p.97).

La formación pedagógica

La formación intelectual del maestro necesariamente deberá estar determinada por el conocimiento de la pedagogía, tanto en su campo práctico como en el conceptual. El maestro se definirá, entonces, como un intelectual de la educación y la pedagogía si conoce en profundidad la historia de esta ciencia, los fundamentos epistemológicos de los que se deriva su práctica, sus objetos y sus métodos de constitución disciplinar. Igualmente, si domina las principales corrientes y modelos pedagógicos propuestos por los grandes pedagogos clásicos y contemporáneos, y si su práctica se inscribe en el desarrollo de experiencias pedagógicas. Estos conocimientos, paradójicamente, han estado ausentes dentro del marco de las estrategias de formación de maestros definidas en las instituciones formadoras.

Estos esfuerzos del movimiento pedagógico van encaminados a devolverle al maestro la autonomía, la posibilidad de asumir el discurso del saber pedagógico como "lo propio", reportándole identidad como sujeto de saber y que de alguna manera había venido delegando en otros sujetos de otras disciplinas y prácticas.

En esta dirección, es necesario plantear una propuesta de formación de maestros que considere relevante la apropiación de todas las posiciones y conceptualizaciones que, a propósito de la pedagogía como disciplina, han venido produciendo los investigadores del campo intelectual de la educación en Colombia, amén de la sabiduría consignada en las grandes obras de la pedagogía.

En síntesis, la formación pedagógica de los futuros maestros requiere del dominio de conceptos tales como los de formación, educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje, instrucción, Tics, etc., en su contexto histórico; requiere también del conocimiento y el dominio de la ciencia objeto de su enseñanza y de sus métodos de constitución y desarrollo; además de la capacidad de leer, traducir, interpretar y explicar tanto los fenómenos educativos como la realidad del contexto sociocultural local, nacional e internacional con el ánimo de intervenirla de manera crítica y reflexiva.

Formación en la Ciencia y la Tecnología Tics

El saber pedagógico de los maestros lleva en su interioridad dos elementos fundamentales que están directamente relacionados. El primero tiene que ver con el dominio del saber de la enseñanza, acerca del cual ya hemos expresado algunas opiniones, y el segundo se relaciona con el dominio de la ciencia que se enseña, pues nadie podrá enseñar lo que no sabe. El análisis a propósito de la formación científica del maestro amerita una reflexión epistemológica que es necesario dejar planteada. En primer lugar, debemos diferenciar el papel del científico del papel del maestro (aun que puede suceder que un mismo sujeto cumpla las dos funciones).

Un científico es un sujeto cuya labor se relaciona fundamentalmente con la producción del conocimiento científico en un campo específico; es, por su naturaleza, un indagador, un buscador de posibilidades. Su relación con la enseñanza de la ciencia es más bien tangencial, pues está dada, según el profesor Flórez (2000), en el contexto de la enseñabilidad (comunicabilidad científica), de la relación que establece con sus pares o con la comunidad científica a la cual pertenece.

En otras palabras, no necesariamente está muy interesado en enseñar como maestro lo que ha producido como científico. El maestro, por su parte, es ante todo un enseñante de los Pero la tangencialidad de la relación del maestro con la ciencia no lo exime de su obligación ética de ser buscador permanente de nuevas posibilidades y de nuevos rumbos para la práctica pedagógica, de ser investigador incansable de los fenómenos educativos que se producen en el aula y por fuera de ella. Por eso, hoy más que nunca cobra importancia la discusión acerca de la necesidad y la posibilidad de establecer un diálogo entre pedagogía y enseñanza de las ciencias, si tenemos en cuenta que entre las más fuertes críticas que se le hacen a la calidad de la educación está la falta de rigor en la enseñanza de los contenidos científicos.

Desde el punto de vista de los sujetos se requiere una nueva manera de percibir el quehacer pedagógico en el aula y en la escuela para poder desarrollar la capacidad de asombro; más que conocer al alumno. Reconocerlo; preguntarse por el sentido de su quehacer, y que los temas o problemas por investigar surjan de esa nueva manera de mirar el quehacer pedagógico.

La apresurada irrupción de las TIC en el día a día del mundo desarrollado ha supuesto una intensa modificación de los métodos de vida particular y las interrelaciones sociales de sus habitantes. Secuelas más llamativas del fenómeno está siendo la variación de las interacciones intergeneracionales que se plasma en una asombrosa, aun cuando progresiva, inversión de los papeles educativos. (Maffesoli, 1990; Feixa, 2006)

La práctica pedagógica y sus componentes

La práctica pedagógica ha sido definida de diferentes formas a lo largo de la historia de la educación. La práctica pedagógica se puede explicar cómo el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que esta práctica pedagógica pretende satisfacer. Para que la práctica pedagógica se reconozca como práctica de conocimiento, la enseñanza deberá convertirse en un espacio de y para las experiencias, es decir, una práctica donde sea posible la producción de un conocimiento nuevo, de una reflexión o un pensamiento que llene de asombro tanto al maestro como a los alumnos.

A partir de este conocimiento se deben generar nuevas expectativas para la vida y para la ciencia, posibilidades de solución de problemas e inquietudes que animen y despierten la vocación heurística latente en cada ser humano. (Zuluaga, 1999).

La práctica pedagógica, vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales. Están planificadas y representan lo que se denominan “ambientes de aprendizaje (Wilson 1996, s/p).

Entendida de esta manera, lo que se denomina práctica pedagógica incluye todos aquellos procesos en los cuales se desarrolla enseñanza con una intención de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir construcción y apropiación de conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este juego. Pero con demasiada frecuencia los dos términos del binomio enseñanza-aprendizaje han aparecido desvinculados.

Enfoque Pedagógico institucional dialógico crítico

El desarrollo del potencial humano requiere contextualizar la enseñanza, así las capacidades, las acciones, las oportunidades y logros del ser humano requiere mejorar la relación que establece el estudiante con su contexto académico y regional. Para que esa relación sea plenamente satisfactoria para el individuo y la sociedad, se requiere un equilibrio en su formación profesional donde el ser no sea dejado de lado en aras de un proceso formativo fundamentado en la instrumentalización.

Tal condición sintetiza los elementos de una pedagogía dialógica, esto es, que desde este modelo dialógico se desenvuelve al interior de las comunidades de aprendizaje derivadas de la primera fase de la sociedad de la información en pro de una educación más igualitaria.

El modelo encuentra su base sustancial en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt; la pedagogía dialógica permite un acercamiento a la relación entre el ser y el tener de la educación y con ello a una concepción de la relación entre las organizaciones del saber o racionalidades y la estructura a la cual sirven. La ciencia social crítica, se entiende como un proceso reflexivo de construcción de propuestas que exigen la participación del investigador y donde a la vez los participantes se convierten en investigadores. Tal accionar comunicativo, expuesto a las nuevas tecnologías que determinan nuevas prácticas docentes, condiciona necesariamente la configuración de comunidades críticas de educadores, encaminadas a la transformación de las prácticas de enseñanza y formación” (Muñoz Giraldo, Federmán y otros. 2001).

El enfoque dialógico-crítico, lleva a una constante revisión de la práctica docente, así se estimula la construcción del conocimiento evitando reduccionismos transmisionistas, así como el exceso de memorización de datos y contenidos. De esta forma, todo profesor en cualquier área de conocimiento puede desarrollar este enfoque a partir de prácticas tales como: Estimular la formulación de preguntas, crear ambientes de aprendizaje novedosos que fomenten la participación de los estudiantes en la resolución de problemas, orientar las clases hacia la realización de proyectos en consonancia con las capacidades o competencias de los estudiantes, propiciar el trabajo cooperativo, motivar el uso adecuado de las TIC's y orientar las evaluaciones hacia la resolución de problemas.

Método de Investigación

Respecto al tipo de investigación, es descriptiva, porque se determinó las características y aspectos teóricos que tienen los educadores respecto a las prácticas pedagógicas bajo el enfoque pedagógico

dialogico crítico de la UFPS, en el tiempo de pandemia, esto permitirá determinar tendencias teóricas, que se someterán al análisis, donde se medirá y evaluará la realidad institucional. Al mismo tiempo fue explicativa porque se definió y conceptualizó las teorías y modelos pedagógicos puestas en discusión.

Se aplicó un método Hermenéutico y según Martínez (2004) este es un método usado por el investigador ya que la mente humana es por su propia naturaleza interpretativa se aconseja utilizar las reglas y procedimientos cuando la información recogida (datos) necesitan una continua hermenéutica, en la aplicación en el ámbito de la educación, y los estudios sobre los fenómenos educativos y esto a la vez que cuestiona los supuestos y los hábitos enquistados. Se realizó la entrevista en profundidad se mantuvo en el principio de que ésta es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas o más, donde se puede intercambiar los roles de entrevistador /entrevistado.

Según Fontana y Frey (2005), citado en Vargas (2012) se considera que “la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida” (p.123). A través de ella se podrá dar la expresión en libertad del sujeto para señalar sus opiniones, sentimientos acerca de una determinada actuación. en las prácticas pedagógicas.

Dada la necesidad de categorizar a través del proceso de codificación selectiva para una adecuada orientación de las preguntas a los docentes, se presenta un cuadro que sintetiza las categorías generales y las preguntas asociadas a ellas.

Resultados

Categorización y Codificación

El análisis de la información se hace las diversas fuentes que brindan un soporte de tipo metodológico pero definitivo en la configuración de la investigación: la inter-relación categorial y sub-categorial que surge de la codificación de la información aportada por los profesores al interior de cada categoría y subcategoría analizada, la interpretación del investigador, el marco referencia y la codificación selectiva derivada del enfoque cualitativo en razón a que como lo señalan Strauss y Corbin (2002), se hace referencia a un “proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir, conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema interpretativo teórico” (p.13).

De allí que los componentes de la investigación cualitativa sean los datos, los procedimientos para interpretar y organizar los datos y los informes escritos y verbales. “Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar codificar” (ibíd.; p.13).

Cuadro 1. Categorías y preguntas orientadoras de la entrevista en profundidad a los docentes

<i>Categorías generales</i>	<i>Preguntas</i>
Práctica pedagógica y enfoque dialógico crítico.	¿Cómo ha sido su acercamiento al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico?
Currículo	¿Qué tanto sentido tiene para su ejercicio docente que el enfoque dialógico crítico oriente al currículo universitario?
Metodología y didáctica	A nivel de aula, ¿Qué estrategia pedagógica ha implementado que propicie el desarrollo del enfoque dialógico crítico en el contexto mediado por las Tics?

<i>Categorías generales</i>	<i>Preguntas</i>
Evaluación	Profesor(a) desde su experiencia docente, ¿Puede expresar cómo se integraría el enfoque dialógico crítico a la evaluación en alguna de sus asignaturas mediadas por las Tics?
TICS	¿Cuales son los efectos de la brecha digital entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje?
Investigación	¿Qué impacto ha tenido el enfoque dialógico crítico en la promoción, desarrollo y producción investigativa de su Programa Académico?
Políticas Curriculares	En su propia opinión, ¿Cuál sería la intencionalidad de fondo que se procura con el enfoque dialógico crítico en la curricularidad de la UFPS?

<i>Categorías generales</i>	<i>Sub- categorías</i>
Práctica pedagógica y enfoque dialógico crítico	Actitudes o representaciones sociales hacia el enfoque dialógico crítico en el Programa Académico Modelo de enseñanza
Currículo	Participación y ciudadanía Valores Acreditación de calidad Formación pedagógica de los docentes PEI
Metodología y Didáctica	Metodologías de enseñanza- aprendizaje de los docentes Aprendizaje autónomo del estudiante Enfoques didácticos de los docentes Tic's
Evaluación	La evaluación en la enseñanza del docente universitario evaluación formativa Necesidades del estudiante Libertad de cátedra Pruebas Saber Pro Evaluación basada en competencias en el MEN Solución de Problemas y/o aprendizaje basado en problemas
Investigación	Investigación formativa Investigación en el aula Apropiación social del conocimiento Orientación epistemológica de la producción investigativa del Programa Académico Financiamiento y líneas de investigación con enfoque dialógico crítico Grupos de investigación y producción investigativa con enfoque dialógico crítico
Políticas curriculares	Programa educativo institucional Proyecto educativo por Facultad Currículo oculto Contexto económico nacional o regional (necesidades del mercado) Formación basada en competencias Ciencia, tecnología e innovación e insumos derivados de la investigación.

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas docentes</i>
¿Cómo ha sido su acercamiento al enfoque dialógico crítico en su Programa Académico?	Docente 1. En las asignaturas que oriento enfoco las didácticas empleadas a promover espacios de reflexión y socialización donde los alumnos tengan la oportunidad, de construir conocimiento mediante la reflexión, personal y grupal. Docente 2. Desde mi labor como docente he tratado de establecer una comunicación desde la crítica y el desarrollo del pensamiento en un espacio de generación de nuevas ideas, evitando ese modelo de transmisión de conocimientos donde el docente cree tener el dominio absoluto sin respetar o tener en cuenta los aportes de los educandos. Docente 3. La aproximación se ha realizado particularmente desde mi desempeño como docente en las asignaturas de producción audiovisual, tutoría de proyecto e introducción a la comunicación en donde se proponen ejercicios de conversación, discusión y argumentación sobre teorías de comunicación, rol del comunicador en la región y desarrollo de proyectos de investigación. También en el desempeño como director de programa, considero que se ha realizado una consolidación del enfoque mediante la revisión general de los micro currículos de las asignaturas del plan de estudios y desde la consolidación de las líneas de investigación del Programa de Comunicación Social. Docente 4. Como profesional estoy comprometido con los estudiantes en formar profesionales idóneos y con gran sentido social, autónomos, críticos, con capacidad de investigar e intervenir en un contexto y entorno; donde se exalte la integralidad del profesional, permitiendo la construcción de su conocimiento, el cual parte de la importancia del contexto y del aprendizaje continuo.
¿Cuáles son los efectos de la brecha digital entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje?	Docente 1. Los estudiantes tienen, de manera general, un amplio conocimiento de las TIC, lo que supone un uso más intenso de ellas si se compara con el que hacen las generaciones de nosotros. Docente 2. Los estudiantes aprenden y adquieren las competencias relacionadas con las TIC de forma autodidacta, inconsciente y compartida con su misma generación. Docente 3. Los estudiantes usan las TIC como una importante herramienta en sus procesos de enseñanza aprendizaje. La mayoría, también las usan para otras actividades relacionadas con su entorno cultural y social. Docente 4. Es evidente que los estudiantes nos llevan una gran ventaja en el uso de las tics son nativos digitales.
Profesor(a) desde su experiencia docente, ¿Puede expresar cómo se integraría el enfoque dialógico crítico a la evaluación en alguna de sus asignaturas?	Docente 1. Mediante evaluaciones estructuradas para medir competencias, argumentativas, analíticas y críticas donde se pueda evaluar el pensar del alumno ante temas de reflexión. Docente 2. Desde la libertad de cátedra recordemos que la evaluación debe ser replanteada por las verdaderas necesidades del alumno y no la

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas docentes</i>
	creencia del docente que muchas veces se queda en una zona de confort y la evaluación se orienta hacia una manera donde el docente se sienta cómodo sin preocuparle la cobertura de la verdadera necesidad del educando. Docente 3. La evaluación es, quizás, el escenario más interesante para poner en escena el enfoque dialógico crítico, puesto que el docente debe acudir a otros esquemas y paradigmas para realizar este ejercicio. Un ejemplo consiste en la aplicación de exámenes mediante el desarrollo de foros de discusión sobre temas locales en donde se apliquen postulados teóricos de comunicación, en los cuales acontezcan espacios de autoevaluación, hetero-evaluación y co-evaluación que pongan en evidencia que la evaluación no es un momento final de un proceso de aprendizaje, sino un momento permanente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que la evaluación debe concebirse como un nuevo lugar de aprendizaje, de duda, de sospecha, de posibilidad de nuevo conocimiento. Docente 4. Teniendo en cuenta la concepción integradora del currículo y la función pedagógica (dialéctico-crítica), el papel constructivo de los estudiantes es fundamental y decisivo para mantener activo el proceso de construcción de la realidad

Fuente: Autoría Propia (2021)

Discusión

En este orden de ideas, la experiencia dialógica que procura el PEI (2007) establece la necesidad de agotar críticamente a través del diálogo los temas tanto teóricos como prácticos que resulten propios de la relación estudiante-docente. Por tal motivo, cuando la enseñanza se centra en propiciar las condiciones para solucionar problemas establece una mejora real en la práctica pedagógica del docente puesto que ha respondido al mejoramiento del estudiante.

Este nuevo estilo docente permite la introducción de diferentes estrategias didácticas innovadoras y la diversificación del tipo de actividades que se plantean, al tiempo que demanda limitar el lugar central que hasta ahora ha ocupado la exposición magistral en la Educación Superior. En esta dirección se viene proclamando la necesidad del cambio hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje y en los estudiantes (Unesco, 1998; Delcroix, 1999). Se podría decir que hasta ahora se está dando el paso de transformar la práctica pedagógica más centrada en el estudiante que en el docente. Este devela en sí el impacto que ha tenido el modelo pedagógico institucional en las prácticas pedagógicas de aquellos que han sido más cercanos a la colaboración, elaboración e implementación del PEI (2007). declaración de Bolonia, 1999 citado en López Ruiz, 2009, p. 291).

Conclusiones

Para que la práctica pedagógica mediada por los tics, que se reconozca como práctica de conocimiento, la enseñanza deberá convertirse en un espacio de y para las experiencias, es decir, una práctica donde sea posible la producción de un conocimiento nuevo, de una reflexión o un

pensamiento que llene de asombro tanto al maestro como a los alumnos.

Para el Docente investigador, lo anterior, da cuenta de una concepción holística de la educación que induce una organización, diseño, desarrollo, y evaluación de su actuar pedagógico como referente para el desarrollo y transformación curricular.

Los docentes reconocen que el estudiante tiene que y como aportar a en el uso de las tecnologías. Igualmente desarrollan sus competencias desde los entornos virtuales en el contexto actual mediados por la virtualidad, siendo conscientes que deben prepararse para comprender y fortalecer las dinámicas y las brechas generacionales a través de las nuevas tecnologías.

Reconocen que se puede fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje con sus estudiantes a través de la aplicación de las mediaciones pedagógicas.

Referencias

1. ■Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 25-44. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/367>
2. Acuerdo 006 (2003). Universidad Francisco de Paula Santander.
3. Agray, N. (2010) La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y pensamiento*, 29(56), 420-427.
4. Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
5. Alanís, A. (2004) Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México: Ed trillas. p. 104.
6. Álvarez, C. González, E. (2002) Lecciones de didáctica general. Bogotá: Magisterio. Tendencias mundiales en la educación superior: El papel de los organismos multilaterales. *Interação*, 31(1). <http://revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1490/1474>
7. Ames, P. Uccelli, F. (2008) Formando futuros maestros: En Martín Benavides (Ed.) *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima, GRADE.
8. Aristimuño, A. (2004). Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad. Departamento de Educación, Universidad Católica de Uruguay, Uruguay. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación" CIDUI, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona, Universidad Politécnica de Catalunya.
9. Asensio, M. (2007) Modelos de evaluación.
10. Baquero, P. (2004) La investigación en el aula: una estrategia para la transformación de las prácticas docentes. Bogotá, Colombia: La Salle.
11. Baquero, P. (2006) *Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores*.
12. Barragán, D. Gamboa, A. Urbina, J. (2012) La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: *Práctica Pedagógica, Perspectivas teóricas*. Universidad Francisco de Paula Santander. Bogotá: Ecoe.
13. ■Barrera, M. (2000) Modelos epistémicos en la educación.

14. Becker, E. Andrews, L. (2004) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: Contributions of Research Universities*. Bloomington: Indiana University Press.
15. Brovelli, M. (2001) Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, 2(4).
16. Cajiao, F. (2004) *La Formación Del Maestro Y Su Impacto Social*.
17. Calvo, G. y otros. (2004) *La formación de los docentes en Colombia: estudio diagnóstico*. Unesco; Ascun.
18. Cardoso, A. (2007) Del proyecto educativo al modelo pedagógico. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*.
19. Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos*. Biblioteca para la Actualización del Maestro.
20. Cerato, A. I. (2012). Dos cuestiones prioritarias en la agenda del tercer milenio en educación superior, competencias y métodos de enseñanza: caso carreras de ingeniería. [Artículo en Línea] In *Educación y sociedad: Actas del Congreso Iberoamericano Educación y Sociedad: Universidad de la Serena (Chile)*, 5, 6 y 7 de octubre de 2011 (pp. 103-108). Servicio de Publicaciones. Disponible: http://comeduvir.bligoo.ec/media/users/23/1151347/files/443225/Dos_Cuestiones_Prioritarias_en_la.pdf [Consulta: 2015 diciembre 20]
21. Consejo Nacional de Acreditación, C.N.A. (1998) *Criterios y procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de pregrado y de especialización en educación*. Santafé de Bogotá: Corcas.
22. Constitución Política de Colombia. Bogotá: Temis, 1991. HELG, Aline. *La Educación en Colombia 1918 -1957*. Santafé de Bogotá: CEREC, 1997.
23. Díaz Barriga, F. (2005). Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. *Cercanías y desencuentros*. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora. Disponible en: http://wb.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/Evaluacion_CurricularAcreditacion.pdf
24. Echeverri, A. (2000). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo, EN: Cuadernos serie latinoamericana de Educación, año II, julio, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia-Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
25. Escorcía, R. Gutiérrez, A. Henríquez, H. (2007) La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. [Artículo en Línea] *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100006&lng=en&tlng=es [Consulta:2015 diciembre 20]
26. Gadamer, H. (1960) *Verdad y método*. Editorial palabra. Madrid, España.
27. Gallego, H. Gallego, L. (2009) Elucidación de lo curricular. [Artículo en Línea] *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 5(2) 11-28. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116861002> [Consulta: 2015 diciembre 20]
28. Garay, A. Íñiguez, L. Martínez, M. Muñoz, J. Pallarès, S. Vázquez, F. (2002) Evaluación cualitativa del sistema de recogida de sangre en Cataluña. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 437-450.
29. Gimeno S. Pérez G. A. (2008) *Comprender y transformar la enseñanza* (12a ed.). Madrid: Morata.
30. Giraldo, U. Abad, D. Díaz, E. (2007) Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. [Documento en Línea] Disponible: <http://dinamico.uned.ac.cr/academica/images/paa/materiales/documentos/basespoliticaCNA.pdf> . [Consulta: 2015 diciembre 20]

31. Guerra, J. (2007) Referentes acerca del proceso de prácticas, Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia.
32. Habermas, J. (2000) Teoría y praxis. Estudios de filosofía social. Ed. Tecnos. Madrid.
33. Hurtado, J. (2000) Metodología de la investigación holística Metodología de la investigación holística. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito Servicios y Proyecciones para América latina.
34. Kemmis, S. (1993) El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
35. Krause, M. (1995) La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de educación, 7, 19-40.
36. LeCompte, M. (1995) Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 1(1).
37. León, A. Montaño, S. Gallegos, M. (2010) La globalización y el contexto escolar en la formación de estudiantes universitarios. Unipluriversidad, 9(3).
38. León, I. Reyes, P. Baquero, S. (2008) Una mirada hermenéutica a la cultura política en Latinoamérica y en Colombia. Bogotá, D.C.: Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
39. López Ruiz, J. I. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. Málaga: Aljibe.
40. López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias An Upheaval in Higher Education: Education by Competences. Revista de educación no 356. Mejorar la escuela: perspectivas didácticas y organizativas.
41. Lucca, N. Berríos, R. (2003) Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias. Colombia: Ediciones S.M.
42. Martínez, M. (2004) La Hermenéutica en la Investigación y nuevos paradigmas en la Investigación.
43. Martínez, M. (2009) Nuevos Paradigmas en la Investigación.
44. Maffesoli, M. (1990). El tiempo de las tribus, Barcelona: Icaria. MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Políticas y sistemas colombianos de formación y desarrollo profesional docente. Edit. Imprenta Nacional. Bogotá.
45. MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2008). Pilotaje del Sistema Nacional de Acompañamiento. Las Rutas del Saber Hacer. Edit. Imprenta Nacional. Bogotá. D.C.
46. Messina, G. (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista iberoamericana de Educación, (19), 145-210.
47. Moreno, A. Díaz, R. (2004) Variables psicosocioculturales y el significado connotativo de "calidad", de la educación superior. Revista Latinoamericana de Psicología. 185-194.
48. Muñoz, P. Gamboa, A. (2011) Educación Política y Práctica Pedagógica Memoria de evento. Primer seminario internacional en práctica pedagógica. UFPS.
49. Navarro, M. (2010) Romper paradigmas en la educación superior.
50. Núñez, E. F. Curriculum Universitario¿ Instrumento de Dominación o Estrategia de Liberación?. Kaleidoscopio. Volumen 07; número 14.
51. Oppermann, M. (2000): "Triangulation - A Methodological discussion". International Journal of Tourism Research. Vol. 2. N. 2.

52. Orellana, A. (2003) Modelo pedagógico para fomentar la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje en los profesores que laboran en educación. Tesis Doctoral. UPEL. Venezuela.
53. Pérez, A. (1998) Autonomía Profesional del Docente y Control Democrático de la Práctica Educativa. Málaga: Universidad de Málaga.
54. Pogr , P. (2004) Documento de síntesis de los estados del arte de los nueve países. Lima, Ministerio de Educación, GTZ, UNESCO.
55. Posada  lvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de Educación. Consultada el, 2(12),2009.
56. Proyecto Educativo Institucional (2007) Acuerdo No. 081 de 26 de septiembre de 2007. Universidad Francisco de Paula Santander. Segunda edición.
57. Restrepo, B. (1983) Las Facultades de educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro, EN: Revista Estudios Educativos N  18.
58. Restrepo, J. Campo, V. (2002) La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
59. Sacristán, G. (2011). Diseño, desarrollo e innovación del currículo.
60. Sch n, D. (1987) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Edit Paidós. Barcelona.
61. Stenhouse, L. (2003). Aportes de L. Stenhouse a la reflexión sobre curriculum. Reflexiones Pedagógicas. Número 21. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164003.pdf>
62. Strauss, A. Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa:técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
63. Tardif M, (2004) Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional.
64. TOBÓN, S (2007). Formación basada en formación: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá D.C: ECOE.
65. Toro, J. (2006) Los nuevos roles del docente universitario. Trabajo sin publicar.
66. Unesco (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. La educación superior en el
67. Vargas, I. (2012) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Calidad en la Educación Superior, 3(1), 119-139.
68. Vasco, C. Martínez, A. Vasco, E. (2008) Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En: Hoyos, G Villar, L. yOtros. (1995)Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el desarrollo curricular. Ediciones Mensajero Bilbao. España.
69. Zambrano, A. (2002) Los hilos de la pedagogía. Pedagogía y didáctica. Cali Colombia.
70. Zuluaga, O. (1979) Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. Revista Colombiana de Educación No 4. Bogotá: UPN. siglo XXI: visión y acción. París 5-9 de octubre. Tomo 1. Informe final.